



DISCONTINUIDADES EN EL TIEMPO ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Una investigación sobre las presencias y ausencias
en la escolarización de las nuevas generaciones.

Doctoranda: Andrea Graciela Martino

Directora: Dra. Alejandra Castro

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Secretaría de Posgrado

TESIS

**Para obtener el grado de
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Discontinuidades en el tiempo escolar de la educación secundaria.
Una investigación sobre las presencias y ausencias en la escolarización
de las nuevas generaciones.**

Doctoranda:
Andrea Graciela Martino
Directora:
Alejandra María Castro

Marzo de 2023
Córdoba, Argentina



Presentación de Tesis FFyH - RDU está distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).
<https://rdu.unc.edu.ar/>

Dedicatorias y Agradecimientos

Dedico este trabajo a Mariano, Catalina y Sebastián... mis amores cotidianos. Ellxs me han acompañado en este trabajo como compañero y como hijxs, a veces sosteniendo y ayudando, otras veces reclamando tiempos y atenciones legítimos. Va para ellxs mi profundo agradecimiento y cariño por 'bancarme' en este proyecto. Una especial mención para mi hija Catalina que puso a jugar su conocimiento artístico y su destreza digital para la elaboración de la portada de esta tesis.

Se lo dedico también a Celia y Edgar, mi madre y mi padre, quienes se pasaron toda su vida, peleándola para que sus cuatro hijas tengan un mejor futuro que el propio.

Agradezco profundamente a mi directora de tesis Alejandra Castro por su acompañamiento y confianza (debo reconocer que a veces dejaba de confiar en que podría terminar esta tesis), sus sugerencias teóricas y metodológicas, su amorosidad en la evaluación, sus comentarios que incentivan a pensar y su escucha atenta, a la que siempre pude recurrir cuando la tormenta de algunas desorientaciones no dejaba de arreciar.

A lxs colegas de la facultad y de la profesión, compañerxs y amigxs que a veces de manera intencional y otras no, escucharon y conversaron conmigo sobre mi investigación y al hacerlo me ayudaron a poner en orden algunas ideas. Gracias Gonzalo Gutierrez, Mónica Uanini, Antonio Farini, Soledad Justiniano, Silvia Vázquez, Marcela Carignano y Claudia Bruno.

A la inspectora de ambas escuelas, a lxs equipos directivos, preceptorxs, coordinadorxs de curso, profesorxs, personal administrativo y estudiantes de las dos escuelas investigadas, que con gran amabilidad e interés, me proporcionaron información, documentos y principalmente dispusieron de un tiempo propio para conversar. Un agradecimiento especial a Leandro y Jeremías, con quienes conversé bastante y que me permitieron conocer un poco sobre sus vidas, sus anhelos y sus dificultades en el recorrido escolar.

Agradezco, también, a todxs lxs autores con los que me encontré, dialogué y que fueron mis compañerxs para la elaboración de esta tesis. Sus ideas, análisis, estudios e investigaciones me permitieron, como lo planteó Dussel citando a Arendt al referirse a la escuela, “alzarme sobre sus hombros” para “llegar un poco más lejos” con la mirada y el conocimiento.

En mitad de la escritura una ausencia se hizo presente. A Kaliko por su compañía permanente, su estar ahí siempre como mascota incondicional. A la memoria de ese hermoso gato gris que se pasó los días enteros del verano del 2022 acompañando la escritura de esta tesis. A Almendra que llegó después, para ocupar su propio lugar y acompañó a su modo la escritura durante el verano del 2023.

Índice

Primera Parte

Introducción	10
Posiciones y reconocimientos	10
El contexto socio histórico de esta investigación... obligatoriedad de la escuela secundaria, organización institucional y procesos de escolarización	13
Organización argumental de este trabajo	19
Capítulo 1. Búsqueda de antecedentes. El campo de las rupturas y discontinuidades escolares	22
1.1. La mirada europea sobre las rupturas y la discontinuidad	24
1.2. Diálogos teóricos en el continente americano	37
Capítulo 2. Encuadre teórico y metodológico para investigar la discontinuidad	54
2.1. Primer mapa: instituciones, escuelas y forma escolar	56
2.2. Segundo mapa: obligatoriedades, régimen académico, presencialidad(es) y ausentismo(s)	59
2.3. Tercer mapa: tiempos sociales	63
2.4. Cuarto mapa: dimensiones del tiempo escolar	67
2.5. Una brújula... sobre la estrategia metodológica utilizada para navegar y cartografiar la discontinuidad	73

Segunda Parte

Capítulo 3. Dos escuelas y sus singularidades	85
--	----

3.1. La trama socio-institucional del ausentismo: escuela, contextos y sujetos. El IPEM A	88
3.2. La trama socio-institucional del ausentismo: escuelas, contextos y sujetos. El IPEM B	108
3.3. Algunas síntesis provisionarias	121
Capítulo 4. Lxs estudiantes... condiciones sociales, temporalidades y experiencia escolar	123
4.1. Visualidades sobre lxs estudiantes	125
4.2. Temporalidades estudiantiles... y tiempo más allá de la escuela	130
4.3. La escuela para el futuro y la escuela cotidiana: valoraciones y prácticas estudiantiles	139
4.4. A modo de cierre	147
Capítulo 5. Políticas educativas y régimen académico: representaciones, normativas e intervenciones sobre la discontinuidad	150
5.1. Regulaciones sobre el ausentismo en la historia reciente	153
5.2. Del reglamento al régimen académico: entre el alumno libre y la trayectoria escolar asistida (TEA)	160
5.3. Intersectorialidad y Trayectoria escolar asistida (TEA), dispositivos contra el ausentismo. Discursos desde las autoridades intermedias de educación	166
5.4. Variaciones en la construcción normativa de las inasistencias: tiempo y justificaciones	170
5.5. Un apartado ad-hoc... Presencialidad, régimen académico y pandemia	173
5.6. Comentarios para cerrar	176

Tercera Parte

Capítulo 6. Radiografía de las discontinuidades o la producción de múltiples ausentismos	180
6.1. Ausencias erráticas e intermitentes	183
6.2. No completamientos de la jornada/semana/año escolar	194
6.3. Interrupciones temporales	206
6.4. Discontinuidades representadas como 'sin razón'	212
6.5. El entramado de las discontinuidades	214
6.6. Algunas síntesis provisionarias	217
Capítulo 7. Leandro y Jeremías. Postales de dos itinerarios escolares con final ¿anunciado?	221
7.1. Leandro	221
7.2. Jeremías	226
7.3. Temporalidades en disputa: historias de vida y trayectorias escolares	231
Capítulo 8. Escuelas y respuestas institucionales ante la discontinuidad	236
8.1. Actorxs específicos en la lucha contra el ausentismo	237
8.2. Protocolos en uso contra las inasistencias	238
8.3. Reincorporaciones, justificaciones y números	243
8.4. Actas compromisos, familias y mercado de asistencias	246
8.5. Obligatoriedades e intersectorialidad	249
8.6. Re-interpretaciones y flexibilizaciones	252

8.7. Qué hacer con las inasistencias? de la goma de borrar a la carga en el sistema informático	254
8.8. Evaluaciones, profesores y cierre de trimestres	257
8.9. Algunas reflexiones para cerrar	261
Concluir... sin cerrar en la pospandemia.	
Algunas reflexiones sobre escuelas secundarias, discontinuidad y presencialidad	264
Palabras Finales	274
Referencias Bibliográficas	276
Anexo de Material Empírico	300

Primera Parte

*"Reconocer la existencia de lo desconocido es parte del conocimiento,
y lo desconocido es visible cuando aparece como terra incógnita
pero invisible en forma de selección:
el mapa que muestra los terrenos agrícolas
y las principales ciudades no muestra
las fallas sísmicas y los acuíferos,
y viceversa" (Rebecca Solnit, 2022, p. 140-141).*

Introducción

*La presencia puede prescindir
de un cuerpo, pero no puede
prescindir de otro
(Frigerio, 2007)*

Posiciones y reconocimientos

Hice la escuela como la norma escolar manda¹. Es decir, entré a los cinco años en el nivel inicial (en ese entonces no había sala de cuatro años y se nombraba como Pre-escolar), luego atravesé los siete grados que conformaban la educación primaria de aquel entonces, un grado por año y, de la misma manera pero con cinco años de duración, los cursos de la escuela secundaria. A los 17 años recibí el flamante título de Bachiller con Orientación Docente (por ese entonces corría 1991, un año antes del inicio de la reforma educativa de la década de los noventa) y con 18 comencé el nivel universitario.

Ingresar, asistir de manera continua, permanecer, aprender y egresar caracterizaron mi escolarización tanto en los niveles obligatorios en aquel momento histórico como en aquellos que no lo eran. Nacida en el seno de una familia de clase media de la ruralidad santafesina -descendiente de inmigrantes-, el amor al trabajo y a la escuela formaron parte de los vectores simbólicos e imaginarios que organizaron y apuntalaron el ideario y la crianza familiar en la que crecí. En el seno de mis pertenencias y entornos naturales, familiares y culturales, subjetivamente la escuela (a diferencia de mis hermanas) se constituyó en un refugio y en un lugar para distanciarme de algunas penurias materiales y también afectivas. Los sentidos y representaciones que la escuela, aquella vivida y experimentada en clave individual, y las escuelas, aquellas que fui y vengo conociendo a fuerza de caminarlas profesionalmente, han estado presentes a lo largo de todo este trabajo de investigación. Desde su reconocimiento y desde su vigilancia epistemológica, desde mi propia experiencia de continuidad escolar, y desde las implicaciones que vengo

¹ Esta tesis está escrita en primera persona del singular en su mayor parte. Esta opción no solo tiene que ver con expresar la autoría de lo que aquí se presenta, de las preguntas, búsquedas, devaneos y reflexiones producidas a lo largo de todo este proceso. Mis acercamientos al campo de la antropología socio cultural y a la literatura han favorecido que me sienta 'a gusto' con este estilo. Las referencias a Dona Haraway que realizo en las páginas siguientes, también han nutrido esta decisión. Al tomarla, no desconozco que mi autoría no está abstraída de mi trayectoria vital, formativa y profesional, sino que es deudora de lecturas, estudios, exploraciones e investigaciones elaboradas por otrxs, antecesorxs y contemporánexs. He aprendido y sigo aprendiendo de ellxs, a partir de ellxs y con ellxs. En algunos párrafos e ideas, sin embargo, apelo al plural de la primera persona, con la intención de incluir al o la lectora en el desarrollo argumental realizado desde el supuesto y apuesta por un sentido o significación compartida.

manteniendo a raya, es que he investigado sobre el ausentismo y la discontinuidad escolar de lxs estudiantes en la escuela secundaria en la ciudad de Córdoba.

Lo anteriormente reseñado no busca constituirse en un inicio autorreferencial sobre la propia biografía escolar. Por lo menos no únicamente. En todo caso, dicha autorreferencialidad forma parte de un primer e inicial ejercicio de poner sobre la mesa desde qué lugar me he realizado algunas preguntas y he producido esta investigación. Se trata, recuperando los aportes de René Lourau sobre el análisis de la implicación (1993), de elucidar el vínculo y las posiciones desde las que como investigadora mantengo con el o los problemas de indagación.

Dona Haraway en una de sus obras (1997) acuña la figura del Científico o Testigo Modesto para dar cuenta de una modalidad de producción de conocimientos científicos como "formas trascendentes y desencarnadas de conocimiento", cuyo relato se constituye en un espejo de la realidad que ha investigado (citada por Vargas Monroy, 2010, p. 76). La modestia del científico justamente deviene de su capacidad de desaparecer en el acto de transmitir aquello que había logrado conocer.

Esta autoinvisibilidad es la forma científica específicamente moderna, europea y masculina de la virtud de la modestia. Esa es la virtud que garantiza que este testigo sea el ventrílocuo legítimo autorizado del mundo de los objetos, sin agregar nada de sus propias opiniones, de su influenciante corporeidad (Vargas Monroy, 2010, p. 76).

En oposición al Testigo Modesto, Verónica Engler (2009) nos dice a propósito de Haraway en el artículo *La máquina de dudar*, que

no se trata de eliminar a este testigo ni su modestia, sino de pervertirlo, desprestigiar la confianza construida en torno a este ciudadano razonable, para permitir un tipo de testigo modesto más corporal, desviado y opaco.

Este testigo modesto, feminista y antirracista, necesitará cultivar una virtud, la reflexividad, un elemento indispensable a la hora de construir una "objetividad fuerte". Esta objetividad requiere de métodos para examinar sistemáticamente todos los valores que conforman un proceso de investigación determinado, no solamente aquellos por los que difieren los miembros de una comunidad científica" (Haraway, citado en Engler, 2009).

Visión encarnada, situada, localizada, particular, corporeidad reconocida, modos de mirar que se reconocen parciales, no completos ni transparentes... y la reflexividad constante acerca del conocer, han supuesto y suponen un trabajo difícil, en un campo aún minado de testigos modestos y visiones desencarnadas. Desde estos posicionamientos, y entre continuidades escolares propias y discontinuidades ajenas, esta investigación se ha interrogado sobre las relaciones entre escuela secundaria, estudiantes en contextos de

desigualdad social y obligatoriedad a través de la pregunta por sus presencias y ausencias, en dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.

Investigar las presencias y ausencias de lxs estudiantes en la escuela, supuso preguntarse por sus inasistencias escolares, esto es, por el llamado ausentismo en la jerga del sistema educativo, pero también por sus modos de relacionarse con la escuela y sus procesos de escolarización. Supuso a la vez, preguntarse por las condiciones sociales, familiares e institucionales en las que se configura la intermitente asistencia a la escuela, por las políticas educativas en sus intervenciones y omisiones y las respuestas institucionales de las escuelas para abordarla. Implicó, finalmente, problematizar e indagar la cuestión del tiempo escolar, en sus disminuciones y en sus discontinuidades, así como sobre sus efectos sobre los aprendizajes y sobre los sentidos acerca de lo escolar. Todo esto fue realizado desde dos grandes propósitos u objetivos que, al modo de faros en el mar, orientaron y organizaron las tareas, a saber, "investigar sobre las inasistencias de los estudiantes en el nivel secundario de las escuelas estatales de Córdoba y su articulación con los procesos de obligatoriedad y ampliación del derecho social a la educación secundaria", y de manera simultánea, "construir un corpus teórico y metodológico en relación a las presencias/ausencias de los estudiantes en la escuela que se constituya en un aporte para el estudio de la problemática y para las políticas educativas" (Martino, 2018, p. 9).

Tres fueron las escalas de análisis definidas desde las que interrogué la discontinuidad escolar y me pregunté por las ausencias estudiantiles: la escala de las políticas educativas, la de las instituciones y la de lxs sujetxs². Para ello interesó problematizar ¿De qué modo se ha venido construyendo la trama entre las definiciones de política educativa (en relación a la extensión del tiempo escolar entendido como tiempo de derechos) la traducción de ese tiempo en un conjunto de regulaciones bajo la forma de régimen

² En el proyecto de investigación hablé de la escala de lxs sujetxs, desde esta específica categoría. En esta tesis, y como lo podrán leer en lo que sigue, tomo las categorías de actorxs y de sujetxs con un cierto grado de sinonimia, aún a sabiendas que no son categorías unívocas ni cristalizadas y que tienen orígenes y una historia conceptual en campos disciplinares y perspectivas también distintas. Sus articulaciones e historia con el campo pedagógico también es diferente. En algunos apartados también utilizo la palabra agentes, acercándome al uso que se realiza en la jerga del sistema educativo, sobre lxs trabajadores de la educación, docentes, directivxs, preceptorxs, coordinadorxs de curso, etc. Cuando hablo de actorxs escolares, o de sujetxs me estoy refiriendo a aquellas personas, sean adultos, jóvenes o adolescentes, de manera individual o colectiva que, inmersas en un tiempo histórico, inscriptas en la realidad social, productos y productoras de la misma, y en la trama de lo intersubjetivo y lo colectivo, viven, perciben, significan y estructuran una realidad de la que forman parte, que activamente van experimentando y construyendo, con sus prácticas y significaciones, las cotidianidades de lo escolar, atravesados y en parte sujetos a los mandatos y regulaciones de las políticas, a las construcciones de sentido culturales y sociales que operan en ellxs de diversas maneras, que las apropian y reapropian, significan y resignifican, que están sujetos a las naturalizaciones producidas por los procesos de socialización institucional, pero también con productividad simbólica, y con capacidad de problematizar y cuestionar lo dado, poniendo a jugar su subjetividad.

académico y estructuración del tiempo escolar en el seno de una determinada forma de lo escolar singularizable en cada institución establecimiento, y cómo lxs sujetos estudiantes se apropian o no de los mismos, lo encarnan y/o sus historias de vida conspiran/traccionan con ellxs?

Alineada metodológicamente en una investigación de corte cualitativo, el trabajo empírico se realizó a través de un estudio en casos con dos escuelas secundarias de gestión estatal localizadas en Córdoba Capital. Esta estrategia lejos de quedar reducida al análisis de contextos y/o situaciones individuales, y recuperando el enfoque de la etnografía analítica, concibe a los casos como espacios para analizar e identificar en clave local, procesos más amplios, de carácter más estructural. Al decir de Rockwell y Ezpeleta nuestro propósito fue abrir

la posibilidad de generalizar la construcción teórica que se elabora en el curso del análisis; de generar a partir de esta concepción de escuela y de este tipo de categorías, el conocimiento de escuelas en otros contextos, en los que los procesos predominantes pueden ser distintos (1983, p. 14).

Inasistencias escolares -o ausentismo para nominarlas como problemática en la escala del sistema educativo y de las escuelas cuando hay una acumulación que en su exceso es excluyente-, tiempo para aprender disminuido y discontinuidad educativa en la escuela son categorías centrales en esta tesis y en torno a las cuales he ido realizando aproximaciones conceptuales, relaciones con otros conceptos y problematizaciones tratando de desentrañar aspectos, dimensiones y relaciones de las mismas que nunca son evidentes en sí mismas y de manera acabada (Rockwell, 1997). Sobre estas categorías realizaré desarrollos teóricos específicos en los capítulos siguientes. Pero antes, me interesa situar este trabajo en la trama contextual de los procesos socio educativos que desde hace varias décadas ya -especialmente desde los 2000 en adelante- se vienen configurando y que lejos de considerarse el telón de fondo de esta investigación, la conformaron y atravesaron.

El contexto socio histórico de esta investigación... obligatoriedad de la escuela secundaria, organización institucional y procesos de escolarización

Primero fue una inquietud. Una especie de 'percepción intuitiva' de quienes caminamos las escuelas, ocupando diferentes lugares institucionales, como docente primero, y luego como investigadora. Desde ellos, hemos aprendido a problematizar algunas evidencias de lo cotidiano o como dice Nicastro, a "problematizar las maneras usuales de mirar,

nombrar, hacer" (2006, p. 19). Lo cierto es que en el cierre de una línea de investigación anterior centrada en la pregunta por la construcción institucional del segundo año de la escuela secundaria como un curso problemático³, la cuestión de las inasistencias excesivas de algunos estudiantes comenzó a instalar algunas interrogaciones iniciales. Fueron estas primeras preguntas e inquietudes las que luego, dieron forma al proyecto de investigación de la presente tesis doctoral.

La extensión del tiempo de escolarización obligatoria a toda la educación secundaria, a través de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26 206 (en adelante LEN), y la percepción enunciada por algunos actores escolares, docentes y directivos, sobre las inasistencias escolares como un problema de sus instituciones, fueron dos hebras que en esos primeros momentos de problematización, comencé a articular.

Efectivamente, en las últimas décadas, y en especial desde las primeras del siglo XXI, el Estado fue desarrollado políticas tendientes a incrementar los tiempos de escolarización, tanto a través de la extensión de la obligatoriedad a toda la escuela secundaria, como otras medidas más puntuales, como la extensión de la jornada en las escuelas primarias, la incorporación de las salas de tres años al nivel inicial o el aumento a 180 días de clase en el calendario escolar. Si bien, estos ejemplos obedecen a propósitos y definiciones políticas y pedagógicas diferentes de acuerdo a las especificidades de cada nivel, lo cierto es que este tipo de definiciones se fundamentan en el reconocimiento de que, para integrarse en sociedades complejas y desiguales como la nuestra, como ciudadanos plenos, se necesita de más tiempo escolar para la transmisión de los saberes y recursos culturales a los que las nuevas generaciones tienen derecho.

Este incremento en los tiempos de escolarización, se viene traduciendo, en la vida de niños y jóvenes en más tiempo de asistencia y permanencia en las escuelas. Para el caso de la educación secundaria, se trata de un tiempo que ha dejado de ser "opcionalmente selectivo" para constituirse en obligatorio para todos, pues se trata de un derecho frente al cual, el Estado aparece como garante y responsable de hacer cumplir, de acuerdo a lo establecido en la LEN, en sus artículos 2º y 4º.

Son diversas las investigaciones y publicaciones que desde la sanción de la LEN en adelante, vienen sosteniendo que cada nuevo esfuerzo por ampliar/democratizar la escolarización, al tiempo que incorpora una mayor heterogeneidad socio-cultural en el

³ Para mayor información sobre esta investigación, véase el capítulo Quiebres y puntos críticos en los primeros años de la escuela secundaria en Avila O. (comp.) (2015) Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, FFyH, UNC.

sistema educativo, configura nuevos desafíos y problemáticas al respecto. Véase al respecto: Dussel, Brito y Núñez (2007); Acosta (2007, 2019); Dussel (2009); Tiramonti y Montes (2009); Tiramonti (2011); Giovine y Martignoni (2011); Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano (2013); Terigi (2008, 2009, 2015); Krichesky (2014, 2017); Briscioli (2015, 2016); Southwell (2020), Acosta, Fernández y Álvarez (2020) en el contexto nacional y/o de Buenos Aires. En el contexto local de la provincial de Córdoba, se encuentran los trabajos de Ferreyra y Vidales (2013); Gutiérrez et.al (2013, 2014); Alterman y Coria (2014); Gutierrez y Uanini (2015); Avila et.al, (2015); Castro, Oliva et.al (2020), Castro, Fonseca y Álvarez (2022); Falconi y Frankowski (2022), que también señalan la emergencia de nuevas problemáticas y la necesidad de revisar las formas de organización pedagógica del nivel ante una alumnidad más heterogénea en sus condiciones sociales y en sus formas de recorrer la escolaridad.

En esta línea, el trabajo de Gutiérrez et al (2013, 2014) resulta significativo, al desarrollar una investigación realizada en el marco del sindicato docente Unión de Educadores de la provincia de Córdoba (UEPC) sobre las tendencias y transformaciones del nivel secundario en Córdoba en el cumplimiento del derecho social a la educación. Estxs autorxs analizan la información estadística nacional y provincial entre el 2003 y 2013, señalando que a pesar de los esfuerzos estatales por sostener los procesos de expansión del nivel, el mismo sigue siendo "el tramo de escolarización más controvertido (...), por la persistencia y profundización de problemas vinculados a su matriz selectiva". Lxs autores plantean que a diferencia del nivel primario, en el secundario,

el crecimiento de la matrícula se produjo sin revertir los problemas históricos de permanencia de aquellos sectores que presentan mayores índices de pobreza, en parte, por no haberse producido cambios en la organización del trabajo escolar necesarios para que, además de acceder, todos los estudiantes puedan construir aprendizajes/experiencias significativas" (p. 5).

En esta misma línea argumental, relativa a las problemáticas y tensiones que se fueron configurando entre los procesos de obligatoriedad escolar, ampliación de la cobertura del nivel secundario y un determinado modo de organización institucional y pedagógica de las escuelas, Acosta, Fernández y Álvarez, sostienen que

fueron las políticas (las reformas) las que dieron cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y la forma de organización (Acosta, 2011a, 2013). De acuerdo con esta hipótesis, a medida que el completamiento de niveles básicos de escolarización fue presionando sobre la expansión de la educación secundaria, ciertas características de la organización tradicional de esta generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios. De esta manera, las políticas de extensión de la

escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel o lo que se denominó el problema de la expansión frente al modelo institucional de la escuela secundaria (Acosta, Fernández y Álvarez, 2020, p.22).

Flavia Terigi también ha señalado la tensión entre expansión y modelo organizacional de la escuela secundaria. En un artículo del 2008, a poco tiempo de sancionada la Ley Nacional de Educación, ya advertía sobre la necesidad de "importantes transformaciones" sobre una propuesta pedagógica, un formato organizacional y un currículum que encontraban legitimación en el seno de un modo selectivo de ser escuela, en el que el fracaso formaba parte de las naturalizaciones educativas puesto que "la escuela media no era 'para todos'" (Terigi, 2008, p. 65), pero que en el marco de los procesos de universalización del nivel, se volvían necesariamente objeto de interpelación y de búsqueda de nuevos sentidos. Unos años más adelante, esta autora junto a otras investigadoras (Terigi et.al, 2013), plantearía que

La extensión de la obligatoriedad escolar en Argentina afronta las limitaciones que supone incorporar nuevos sectores a la escuela secundaria sobre la base de la expansión de un modelo institucional que ha presentado pocas variantes para generar condiciones suficientes para la retención (p.27).

De acuerdo a estos argumentos es en la tensión o desajuste entre los procesos de expansión del nivel -tendencia sostenida desde la segunda mitad del siglo XX pero especialmente profundizada a partir de las dos leyes que sancionaron jurídicamente la obligatoriedad (Ley Federal de Educación en 1993 y Ley Nacional de Educación en 2006)- y el modelo organizativo-institucional de las escuelas secundarias, donde se configuran las problemáticas de escolarización relativas a la permanencia, los aprendizajes y el egreso de más y diversos estudiantes. De hecho Terigi lo planteó en términos de una encrucijada: la expansión del nivel secundario, producida por la extensión de la obligatoriedad completa, se ha producido y aún lo hace

en un momento histórico del desarrollo de nuestras sociedades y de nuestros sistemas educativos en el que ya no es tan fuerte la confianza en el sentido que tendría asistir a la escuela (Tiramonti, 2008), y en el que el formato escolar mismo se encuentra en cuestión aún para otros niveles que pueden exhibir mayores logros y en los que se deposita mayor confianza (como el inicial o el primario) (2008, p. 65)⁴.

4 Resulta interesante recuperar el planteo realizado por Cecilia Braslavsky -en el texto Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana- quien en 1999 hablaba de la "obstinación de las poblaciones" recuperando esta expresión de Filmus y Frigerio, mucho más que las políticas estatales era la que estaba logrando para 1980 que "ocho de cada diez alumnos de una misma cohorte permanecieran por lo menos durante siete años en los establecimientos que ofrecen educación primaria o general básica. Sólo a la edad de trece años comenzaban a abandonar las escuelas definitivamente (Tedesco y Schiefelbein, 1995)" (1999, p. 43). De acuerdo a este planteo, es

Entre los problemas de escolarización que vienen siendo reconocidos a través de indicadores de repitencia, sobreedad, abandono inter anual, baja tasa de egreso⁵, en el seno de esta encrucijada advertida por Terigi, o desajuste nombrado por Acosta, el de la discontinuidad escolar -expresada en las escuelas a través del ausentismo estudiantil- también comenzó a ser reconocido como una problemática de las trayectorias escolares y por tanto, como un asunto a ser abordado en la escala del sistema educativo y no únicamente como una dificultad del o la estudiante y su familia, en especial, a través de las investigaciones de Jacinto y Terigi (2007) y de Terigi (2007). Esta última autora en ese trabajo enumeraba una serie de problemáticas que signaban las trayectorias escolares en el nivel medio, entre las cuales se mencionaba al ausentismo.

Lo cierto es que el ausentismo de lxs estudiantes en el marco de los mencionados procesos de expansión de la educación secundaria, pone de relieve -por lo menos en esta investigación y desde mis propias curiosidades e inquietudes- la interrogación acerca de lo que se juega, se produce, se tensiona entre el 'más tiempo' de escolarización que el Estado define y sanciona a través de sus políticas de expansión del nivel y el 'menos tiempo' que las reiteradas inasistencias de lxs estudiantes a las escuelas significan

Entre ese 'más', cuyo arraigo discursivo proviene de la decisión estatal de garantizar derechos educativos a través de la obligatoriedad, pero también desde una inscripción político-epistemológica sobre las escuelas como lugares habilitantes de antidesino y ofertadoras de 'tiempo libre'⁶ (Simons y Masschelein, 2014), y el 'menos' de las condiciones sociales, familiares y subjetivas de lxs estudiantes, se escribieron y

posible reconocer, por un lado, que los procesos de expansión del nivel primario se desplegaron en un contexto histórico y en una sociedad en la que la escuela como formación socio cultural e histórica tenía un alto grado de validación social y de legitimidad cultural, acompañado de la historia de sus orígenes y de la institucionalización de sus sentidos más universalizantes, a diferencia de la escuela secundaria. Por el otro, resulta interesante sostener una pregunta acerca de la obstinación de las poblaciones o como dice Braslavsky de la persistencia en sus "esfuerzos para que sus hijos" tuvieran educación (1999, p. 43) en el contexto de la expansión del nivel secundario en relación al problema que se ha investigado en este trabajo.

⁵ Véase al respecto los trabajos citados anteriormente.

⁶ En el proyecto doctoral escribía lo siguiente: "Para Simons y Masschelein (2014) la invención de la escuela estuvo asociada a la democratización del tiempo libre. Los autores se remontan a la Grecia clásica para inscribir allí la configuración de los rasgos que dibujan lo escolar. La escuela griega ofreció tiempo libre a quienes por su nacimiento o su ubicación en la estructura social no tenían derecho a reivindicarlo. Se trataría de un tiempo libre "situado entre la unidad familiar por un lado, y la sociedad y el gobierno por el otro" al que no se puede acceder fuera de ella. "La escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario (...) Es la forma de tiempo libre gracias a la cual los alumnos pueden salir de su posición social" (2014). Recuperando estos planteos, es que comienzo a problematizar el ausentismo de algunos estudiantes, en tanto el mismo podría ser considerado como una forma de interpelación a ese tiempo libre e igualitario que provee la escuela y cuya potencialidad es trastocar los destinos sociales anticipados. Conocer acerca del ausentismo, problematizarlo, estudiarlo y tematizarlo puede proveer pistas acerca de cómo posibilitar el retorno de ese tiempo libre del que hablan Simons y Masschelein a muchos de nuestros jóvenes, en especial el de los más pobres" (Martino, 2018, p. 1 y 2).

reescribieron las preguntas de esta investigación. Entre el 'más' y el 'menos' tiempo, entre la expansión y el modelo organizacional del nivel, es posible situar, reconstruir e investigar los procesos de escolarización de lxs estudiantes en las desparejas superficies socio-territoriales y en los diferenciados y fragmentados escenarios institucionales escolares que la desigualdad social y educativa produce y configura.

Algunas de las preguntas enunciadas en el proyecto, escritas y reescritas mientras investigaba, las retomo nuevamente aquí, en esta etapa de escritura, porque asumen otro relieve analítico luego de los dos años de escolarización en pandemia por Covid-19⁷, experimentados a escala planetaria. Suspendido el supuesto de la presencialidad en los edificios escolares durante gran parte de esos dos años, la pregunta por la discontinuidad escolar y su relación con dicho rasgo de la escolarización formó parte de mis indagaciones y reflexiones durante ese tiempo. En el proyecto doctoral, escrito en el 2018, sostenía las siguientes preguntas

¿qué problematizaciones e interpelaciones es necesario sostener -asumiendo ese riesgo- al rasgo de la presencialidad continua del estudiante, exigida por el régimen académico actual y las condiciones sociales de existencia de los sectores más vulnerables? ¿de qué modo problematizar y pensar otros anudamientos analíticos entre presencialidad, sectores populares y derechos educativos? (Martino, 2018, p.2).

Durante casi dos años, lxs estudiantes de todas las escuelas de nuestro país dejaron de asistir de manera presencial a los edificios escolares, y los procesos de escolarización debieron resolverse desde diferentes vías remotas a través del acceso y uso de tecnologías digitales. Algunas de las investigaciones y estudios que se realizaron acerca de los mismos (Di Piero y Miño Chiappino, 2020; UNICEF, 2020; Bocchio, 2020; Castro, 2022) revelaron la profundización de las desigualdades educativas -ya existentes antes de la pandemia por Covid-19- mostrando las diferencias y fragmentaciones regionales, por sector e institucionales en el acceso a medios y tecnologías digitales, a conectividad, así como en las capacidades políticas, financieras, formativas, institucionales y organizacionales para dar respuestas pedagógicas a las exigencias que los nuevos entornos educativos demandaban a la enseñanza, la gestión y los aprendizajes.

Teniendo en cuenta y desde la experiencia histórica y escolar de la pandemia, retomo el riesgo de esas preguntas enunciadas en el proyecto, pero, en esta oportunidad nutridas

⁷ Recupero aquí la expresión de Terigi en un artículo escrito en el 2020 quien titula uno de los apartados del mismo así: "Un año extraordinario en la historia de la escolarización". Sintéticamente puedo reseñar que Terigi da cuenta de las alteraciones que el cierre de los edificios escolares impuso a los supuestos de la escolarización, tal como ésta venía desplegándose hasta la pandemia. (Terigi, 2020).

con la interrogación por la igualdad, la obligatoriedad y el tiempo escolar. La escritura de esta tesis busca producir algunas respuestas -siempre provisorias e incompletas- al respecto. Sabemos, en términos de igualdad educativa, de trabajo pedagógico y de procesos de aprendizaje, que no da lo mismo asistir a clases que no hacerlo⁸, hacerlo de manera continua o de modo intermitente, o tener recursos y conectividad para opciones remotas de enseñanza a no tenerlas, por lo menos para lxs estudiantes provenientes de los sectores más cercenados de bienes y derechos. Sin romantizar abstractamente la asistencia física a los edificios escolares, la pregunta por la presencia y por las ausencias de lxs estudiantes, es una pregunta por su relación con la escuela, la obligatoriedad, la escolarización y los saberes, por los sentidos sociales anudados a dicha relación y por las condiciones institucionales -materiales y simbólicas- en las que la misma se inscribe. En las páginas que siguen buscaré ahondar y desarrollar los resultados producidos en esta investigación sobre la discontinuidad escolar de lxs estudiantes en dos escuelas secundarias cordobesas de gestión estatal.

Organización argumental de este trabajo

La presente tesis organiza los ocho capítulos que la constituyen en tres partes. La primera, formada por la Introducción y los dos capítulos iniciales, tiene la intención de introducir y presentar la investigación, reseñar las preguntas formuladas y los objetivos perseguidos en la misma. El capítulo 1 está referido a los antecedentes y soportes teórico-analíticos de investigaciones y ensayos realizados por distintos autores europeos y americanos que tematizaron sobre las distintas maneras y fenómenos en que se reconoce y nomina la discontinuidad escolar: abandono, ausentismo, interrupciones escolares, desafiliación institucional, desapego o desenganche con la escuela. Se trata en todos estos casos, de modalidades y expresiones diferenciadas de investigar y estudiar sobre la relación conflictiva y en tensión entre estudiantes y escuelas en contextos socio históricos y geográficos diferentes y desde enfoques y campos disciplinares distintos. Reseñar y dialogar con los textos consultados ha permitido reconstruir el campo que he dado en llamar de las rupturas y discontinuidades escolares y cuyas contribuciones provienen de la sociología de la educación, de la pedagogía principalmente, y del campo de las perspectivas institucionales y organizacionales. En el

⁸ Véase la imagen de la portada de esta tesis. La misma es recuperada de una fotografía tomada a un mural pintado por lxs estudiantes en el IPEM A. En una ponencia y posterior capítulo de una publicación colectiva, abordo esta producción creativa y discursiva de lxs propixs jóvenes desde la idea de múltiples ausentismos (Martino, 2020).

capítulo 2, recupero la metáfora del cartógrafo que dibuja mapas para que orienten la navegación y las exploraciones de navegantes y aventureros, para dar cuenta de cuáles han sido los mapas conceptuales que han sostenido y orientado esta investigación. Así los conceptos relativos a la escuela como forma escolar, el de régimen académico, tiempo social y tiempo escolar forman parte de las tierras conocidas que se representaron en mis mapas teóricos para orientar y sostener el viaje. Asimismo en este capítulo doy cuenta de las brújulas metodológicas que junto a los mapas, definieron ciertos rumbos y direccionalidades en las pesquisas investigativas.

La segunda parte está constituida por tres capítulos cuya escritura comparte, en cierta forma, la contextualización de la investigación, al presentar y mostrar a las dos escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, algunos de sus 'adentros' institucionales así como los territorios barriales en los que se encuentran entramadas, lo cual realizo en el capítulo tres; a lxs estudiantes de esas instituciones, tratando de explorar algunas de sus condiciones sociales, familiares y escolares, así como sus temporalidades y prácticas extraescolares, en el capítulo cuatro y el conjunto de políticas y regulaciones que los estados -nacional y provincial- han definido y generado para abordar e intervenir en torno al ausentismo estudiantil para el capítulo cinco. Escuelas, sujetos y políticas son las tres escalas analíticas que definí en el proyecto de tesis para abordar relacionamente la pregunta por las ausencias y presencias de lxs alumnxs en la tensión entre escuelas, estudiantes y obligatoriedad. En esta segunda parte, presento lo investigado en cada una de estas escalas.

La tercera parte está formada por tres capítulos que, recuperando lo desarrollado en los precedentes, busca trenzar o enhebrar los hilos elaborados para dar cuenta, explicar y comprender la discontinuidad escolar, como proceso o lógica temporal, como respuesta institucional y como experiencia subjetiva. Por eso en el capítulo seis me interesó radiografiar la discontinuidad en las formas en que se presenta y en las condiciones y procesos que la engendran y configuran. Para ello recuperé los aportes que sobre las lógicas de la discontinuidad elaboró Saccone en su tesis doctoral (2019). El capítulo siete es una especie de continuidad del capítulo anterior, pero enfocado en el itinerario escolar de dos estudiantes de cada una de las escuelas, Jeremías y Leandro. La focalización en torno a estos dos jóvenes permitió un acercamiento a sus experiencias estudiantiles y las formas en que fueron habitando la posición estudiantil, en los bordes de la permanencia institucional.

En el capítulo ocho a través de la categoría de 'respuestas institucionales' desagrego el modo en cómo las escuelas y sus actores vienen interviniendo y produciendo distintas respuestas sobre el ausentismo y la discontinuidad, en el seno de una singular forma de resignificar las regulaciones de la política educativa, las formas en que el régimen académico se pone en juego, y los derroteros de su propia institucionalización como escuela y las tradiciones y características del nivel secundario.

Al final de estas tres partes, el apartado de las conclusiones se constituye en el eslabón final que formula el cierre de esta tesis.

Capítulo 1

Búsqueda de antecedentes. El campo de las discontinuidades y rupturas escolares

Desenganche, desafiliación, desapego, desacople, distanciamiento, resistencia, rechazo, apatía, desescolarización, baja intensidad, entre otros, son los nombres que desde el campo de las ciencias sociales en general y de las ciencias de la educación en particular, se han dado para nombrar y caracterizar la relación entre estudiantes, escuela y escolarización cuando ésta está signada por ser un vínculo, un proceso y una experiencia en conflicto y/o en tensión. Efectivamente, en este capítulo me interesa recuperar y reconstruir los principales aportes de distintos autores, nacionales e internacionales, que han tematizado e investigado sobre esta relación en términos de aquellos casos en los que ésta no ha podido fortalecerse, se ha interrumpido o cortado definitivamente. Se trata de trabajos y desarrollos que conforman lo que he dado en llamar el campo o área de estudios e investigaciones sobre las discontinuidades y rupturas escolares, estudiadas desde diversas disciplinas y perspectivas.

Como pretendo mostrar en la reseña de los trabajos consultados, las relaciones entre discontinuidades y rupturas no son lineales, unicasales ni definitivas, así como las formas en que éstas se ponen de manifiesto en el sistema educativo. Las relaciones entre escuela, estudiantes y escolarización son una construcción histórica, socialmente atravesadas y condicionadas -aunque no determinadas absolutamente- por el origen y pertenencia de clase, en las que participan, las configuran, regulan y traccionan de diferente modo y alcance el Estado, las políticas educativas, sus regulaciones y normas, las condiciones pedagógicas e institucionales de las escuelas, el tipo de trabajo pedagógico y relaciones con el saber desplegado por los agentes escolares, la trama de interacciones y amistades con los pares, la cotidianidad y lógicas barriales y comunitarias donde transcurre la vida de lxs estudiantes, así como las actividades culturales y recreativas que se ofrezcan, las formas de organización y resolución cotidiana de lo doméstico al interior de los grupos familiares, y la historia y experiencia escolar familiar. Históricamente situada, socialmente diferenciada en sociedades desiguales como la nuestra, y culturalmente atravesada por las significaciones, valoraciones y apuestas diversas, la relación entre escuela, estudiantes y obligatoriedad ha sido abordada en esta complejidad y múltiples atravesamientos, contradicciones y ambigüedades que se configuran entre discontinuidad y rupturas escolares.

El efecto de la institucionalización de la escuela en la sociedad y en la cultura, tal como sucedió en la historia de la educación en nuestro país y en otros países de la región, es la equiparación de la educación con la escuela por un lado, pero también la naturalización de la relación entre jóvenes y escuela. Los fenómenos de ruptura y de discontinuidad nos enfrentan como sociedad y como sujetos a la interpelación del supuesto o “consideración de la educación formal como destino “natural” de todos los adolescentes” (Gutiérrez y Uanini, 2015, p. 30,31).

A lo largo de los párrafos que siguen a continuación, y como los lectores se darán cuenta, reseño textos y autores que abordan el fenómeno del abandono escolar en primer lugar y lo relacionan con el ausentismo, señalando sus relaciones recíprocas. En otros casos se trata de investigaciones sobre el abandono solamente, con casi nulas referencias al ausentismo. También recupero trabajos dedicados especialmente al ausentismo. Justamente, porque las líneas entre uno y otro son borrosas tanto en la escala de las políticas y de las estadísticas oficiales, como también en la escala institucional y de intervención de los actores escolares -lo que para la normativa pareciera ser abandono, para los propios estudiantes es solo una interrupción temporal, y para las escuelas es un desafío a la hora del retorno- me ha interesado recuperar los resultados de estos trabajos tratando de abordar estos claroscuros.

Inicialmente presento las investigaciones europeas, las que he agrupado como estudios centrados en las rupturas. Mientras que atravesando el océano, las latitudes americanas ofrecen estudios mayormente centrados en la discontinuidad. En todos los trabajos consultados la procesualidad y la multicausalidad forman parte de las definiciones y diagnósticos que se elaboran para dar cuenta del abandono, del fracaso y del ausentismo. Las diferencias entre unos y otros trabajos al abordar estos fenómenos -más allá de los contextos histórico sociales, de las regulaciones y formas de organización institucional diferentes de los sistemas educativos nacionales de cada país-, aluden también a una perspectiva que pone el foco en la dimensión disruptiva entre escuela y estudiantes, para el caso de los trabajos europeos. Resistencia, conductas anti escuelas, enfrentamiento, jóvenes sin sistema, se estudian como problemáticas y/o fenómenos de esta relación en crisis.

En trabajos nacionales, no sería este el foco, sino una mirada centrada en la escolarización como proceso de construcción social. La atención se sitúa en las trayectorias escolares como una categoría fecunda que permite articular la cuestión del sujeto y su experiencia con las condiciones organizativas y pedagógicas de las escuelas y

las normativas y regulaciones de las políticas. En términos de itinerarios y recorridos, la mirada se sitúa sobre el proceso de escolarización en términos de despliegue temporal. A la vez, lo que aparece en este tipo de trabajos, como se visualizará más adelante, refiere a valoraciones positivas acerca de lo escolar más que a actitudes anti escuela o de expresa resistencia a ella por parte de lxs estudiantes. Quizás, en nuestras latitudes americanas, en especial nacionales, la categoría de trayectoria escolar acuñada para el campo pedagógico -y no desde el campo sociológico- ha permitido visibilizar con mayor nitidez ese 'mientras tanto' que las perspectivas de las rupturas escolares lo inscriben como parte del proceso que conduce a ellas. Las formas de nombrar y desde qué campo de conocimiento se lo hace no son inocuas y tienen efectos tanto en la representación que hagamos de la realidad como en los aportes a la política educativa y a las intervenciones pedagógicas que se realicen para revertirlos.

No es en la presente tesis donde interesará explicar las diferencias acerca de la perspectiva epistemológica entre europeos y americanos. Se podría pensar que la historia de la escolarización en nuestras latitudes y de la conformación de los estados nacionales, así como las pujas políticas y sociales por ampliar el acceso y permanencia escolar en la escuela secundaria de cada vez más sectores durante el siglo XX y primeras décadas del XXI pueden colaborar en este entendimiento.

También, como se podrá constatar a lo largo de la lectura, la mayoría de los trabajos sobre abandono y ausentismo provienen del campo de la sociología de la educación. Aquellos centrados en las escuelas y las trayectorias escolares provienen del campo pedagógico.

1.1.La mirada europea sobre las rupturas y la discontinuidad

La investigación doctoral de Maribel García Gracia -desde la Universidad Autónoma de Barcelona en España- sobre las prácticas y discursos del absentismo escolar en escuelas de enseñanza primaria y secundaria en zonas socialmente desfavorecidas de la ciudad de Barcelona, ha sido una de las primeras referencias encontradas en la reconstrucción del campo de las discontinuidades y rupturas escolares. Realizada en el año 2001, esta investigación se sitúa en la escala de las instituciones, de nivel primario y secundario, para estudiar y "conocer los procesos institucionales que contribuyen a la invisibilidad del absentismo (...)" y "captar la definición institucional particular de cada escuela e instituto

para comprender las prácticas de intervención de éstas y conocer cómo escuelas e institutos hacen emerger u ocultan el fenómeno al inhibirse” (2001, p. 139-140).

Se trata de un trabajo de indagación que se realizó luego de diez años de la sanción e implementación de la ley, que en 1990 extendió la obligatoriedad escolar hasta los 16 años en España (LOGSE). La autora parte del supuesto de que el ausentismo escolar es uno de los ‘efectos’ no queridos de la inclusión de franjas etarias y sociales a la escuela secundaria, antes excluidas. De hecho lo señala como expresión de las contradicciones del sistema educativo y destaca sobre la aparición de un nuevo tipo de ausentismo -que se suma al viejo- y que se encuentra articulado a las transformaciones originadas por la LOGSE en los noventa, con la extensión de la obligatoriedad y la implementación de la estructura de escuela comprensiva en la enseñanza secundaria principalmente.

Para su tesis doctoral García Gracia concibe al ausentismo desde una perspectiva institucional que le permite desplazarse desde una representación individual hacia una

perspectiva sociológica e institucional, en la que el absentismo dejaba de ser un fenómeno imputable a las particulares características de un individuo para ser concebido como síntoma y vehículo de desigualdades sociales, sobre el que inciden las formas particulares de escolarización (2001, p. 3).

La autora estudia las dimensiones, las prácticas discursivas y las prácticas de intervención sobre el ausentismo desde una trama conceptual que articula la reconstrucción histórica acerca de los procesos de escolarización en España, la mirada sociológica para cuestionar la teoría del handicap, con los desarrollos teóricos de Basil Bernstein interrogándose sobre las formas de transmisión cultural según modalidades de código pedagógico que le permiten identificar escuelas más próximas a un código colección y aquellas más proclives a un código integrado; asimismo recupera los desarrollos teóricos de Hargreaves y Armengol acerca de las culturas de enseñanza o culturas del profesorado (García Gracia, 2004).

La diferenciación que realiza García Gracia entre ausentismo y abandono ha sido un aporte recuperado para mi tesis. La autora al respecto escribía lo siguiente

No siempre es fácil discernir entre el absentismo y el abandono por ser el primero un fenómeno procesual, dinámico y de desigual intensidad y frecuencia: absentismo puntual, regular, crónico, a determinadas horas, en determinadas materias, determinados días, e incluso formas de asistencia “virtuales” caracterizadas por el retraimiento, las actitudes de inhibición y las indiferencia en el aula (2009, p. 4).

A su vez, ambas en distintos tiempos y geografías reconocimos la invisibilización del ausentismo en la escala de las políticas educativas al no haber indicadores o formas de

representación estadística del fenómeno. Si bien profundizaré sobre este tema en el capítulo 5, inicialmente se puede señalar que en la provincia de Córdoba las escuelas elaboran mensualmente el dato de la asistencia media. Se trata de una medida que tiene como unidad de referencia el curso, o cada sección de los cursos y no a los estudiantes. Se obtiene a través de la multiplicación entre la cantidad de estudiantes que conforman el curso o sección, la cantidad de inasistencias acumuladas durante un mes por ese grupo, y se lo divide por la cantidad de días hábiles de clase. Si bien a través de la misma se logran reconocer tendencias en la asistencia respecto a cada curso en particular, no se pueden identificar trayectorias escolares individuales. A su vez, este dato que mensualmente producen las escuelas y que es elevado a las autoridades correspondientes (los inspectores de zona) no tiene traducción o visibilización a través de algún indicador específico en la estadística provincial. A nivel nacional tampoco es posible encontrar indicadores relativos al ausentismo, aunque sí del abandono interanual, de la repitencia y de la sobreedad.

El reconocimiento que realiza García Gracia acerca del ausentismo en su dimensión histórica, social y biográfica le permite considerarlo diacrónicamente desde un doble registro: sociogenético y psicogenéticamente. Al respecto escribe "Como fenómeno sociogenético (...) se trata de un proceso histórico, no dissociable del desarrollo de la escuela de masas y la generalización de la escolarización obligatoria" (2001, p. 36), e inscripto en contextos espacio temporales y determinantes estructurales ligados a las desigualdades sociales. En su dimensión psicogenética y biográfica, estaría relacionado con el

el mundo inmediato del joven, a sus referentes cotidianos, a percepciones sociales que le son significativas y orientan su comportamiento, a la influencia del grupo de iguales, en la forma subjetiva como vive la escolarización obligatoria, a la existencia de dificultades familiares objetivas (marginación, movilidad geográfica, etc.), en la identificación o falta de identificación con la realidad escolar, en las formas de vivir la escuela y en la escuela, en el estatus del joven dentro del grupo doméstico, en su posición social dentro del grupo de iguales (identidad psicosocial), en la auto-interpretación continuada de su propio absentismo y en la vivencia subjetiva de la interpretación que hacen los demás, así como a otros sucesos imprevistos o eventos que pueden resultar significativos en su trayectoria vital (2001, p. 37).

Reconocer estas dimensiones le permitieron caracterizar al ausentismo como un proceso dinámico, interactivo, variable, multiforme y heterogéneo, en sus perfiles y causas, capaz de manifestarse bajo múltiples formas (desigual intensidad y frecuencia).

Entre los principales resultados de su investigación elabora una tipología de ausentismo que describe al analizar su intensidad: ausentismo de baja frecuencia o intensidad o intermitente, ausentismo crónico, ambos presentes en escuelas de nivel primario y secundario, y el ausentismo de aula, solo reconocido en este último nivel. La autora también reconoce diferencias entre escuelas ligadas a lo que llama factores exógenos como las desigualdades sociales y la segregación residencial y endógenos, ligados a prácticas de detección y control del ausentismo o de inhibición e invisibilización del mismo. Aparecen en la mayoría de las escuelas respuestas dilatadas en el tiempo y ausencia de abordajes específicos a nivel pedagógico y didáctico ante “las situaciones de escolarización irregular” (2004, p.173), aunque va reconociendo diferencias en los tiempos y modalidades de intervención más homogéneas o más atentas a la diversidad de acuerdo a sus formas de organización más clasificadas o más integradas y flexibles, así como por las culturas de enseñanza y formas de trabajo del profesorado predominantes.

Desde el campo de la Organización Escolar, María Teresa González González también aborda la temática del ausentismo y del abandono, y si bien lo hace a través de una serie de artículos editados en los años 2005 y 2006 -no se trata de una investigación como en el caso de Garcia Gracia- resulta pertinente recuperar algunas de sus reflexiones, ya que continúa la misma línea de la autora catalana en relación a las delimitaciones conceptuales entre ausentismo y abandono y a su invisibilización en el sistema educativo. González González parte de un diagnóstico similar al de Garcia Gracia respecto a la carencia de investigaciones y de “documentación sistemática y rigurosa” (2006, p. 1) acerca del ausentismo y el abandono para conocer mejor acerca de estos fenómenos. Ambos, aunque diferentes, dan cuenta del riesgo educativo pero no pueden ser tematizados solamente desde una perspectiva sino que “intervienen múltiples factores y condiciones sociales, políticas, económicas y, también, escolares” (2006, p. 1). Esta autora señala que las causas del ausentismo son múltiples y “no todas se sitúan en exclusividad en la escuela” (2005: 1).

La autora se pregunta cuántas inasistencias o ‘faltas’ son necesarias para incluir dicha cantidad bajo la nominación de ausentismo. Dicha dificultad para esta delimitación se encuentra ligada, en parte, a las diferentes formas del mismo. Según esta autora el término absentismo como “falta de asistencia” resulta demasiado ambigua porque estamos ante un fenómeno que puede presentar varias caras, matices y tipologías: “elegido, de retraso, esporádico, cubierto por los padres, debido a creencias religiosas o

de otro tipo, ausentismo del interior” (González González, 2005, p. 2). Esta clasificación que elabora González González recuperando investigaciones realizadas en otros países acerca del ausentismo, permite tomar nota acerca de las formas de producción de presencias en las escuelas a partir de un vínculo con ellas que no queda reducido a la asistencia y permanencia física en el espacio escolar, al tiempo que advierte acerca de lo complejo de su medición, a diferencia del abandono.

Como García Gracia, González González señala que no se trata de definir categorías sino de proponer una perspectiva epistemológica que no reduzca el estudio sobre el ausentismo poniendo el foco sobre el estudiante en términos de factores de riesgo sociales personalizados en él, sino también y principalmente desplazando la mirada sobre la escuela como organización. Al respecto escribe “que mirar la escuela, sus políticas y prácticas puede ser un buen camino para comprender qué papel juega en el abandono escolar” (2006, p. 6). Su apuesta de hacer foco en los centros escolares y en su organización y funcionamiento como condiciones que contribuyen a la producción de un progresivo desenganche con lo escolar, la propone a través del estudio de cuatro aspectos: el clima escolar y las relaciones entre lxs actores, las estructuras organizativas (la influencia de la departamentalización, el tamaño de la escuela, las formas de agrupamiento de lxs estudiantes), el currículo y las políticas y procedimientos de la escuela sobre el control del ausentismo.

Desde el campo sociológico, me interesa recuperar el planteo de Río Ruiz, sociólogo de la Universidad de Sevilla, acerca del ausentismo y de las estrategias institucionales de las escuelas para intervenir sobre el mismo. Este autor sevillano, a partir de una investigación realizada en Andalucía sobre prácticas educativas en familias alejadas de la norma escolar (2012) parte de la constatación de que la mayor problematización sobre el ausentismo -ligada a la extensión de la obligatoriedad escolar, a una mayor escolarización formal de la comunidad gitana y a la extensión de un modelo de políticas de inserción educativa que hacen foco en la responsabilidad parental y la configuración de un cuerpo de expertos “en salvación escolar”- se desarrolla en un contexto socio educativo español en el que la incidencia de esta problemática queda situada solo a determinados colectivos sociales, como la comunidad gitana o lxs hijxs de inmigrantes. Pese a la reducción de la cantidad de casos, la significación social, la estigmatización y las medidas de control son mucho mayores que en otras épocas lo cual le lleva a señalar la etnoestratificación del fenómeno.

Para el autor, si bien la problematización sobre el ausentismo y las decididas intervenciones para abordarlo datan de principios de la década del noventa para todo el sistema educativo, en la actualidad, dicha lucha se sitúa en las zonas de atención preferente en las que se constata “una reproducción intergeneracional del fenómeno” (2012, p. 188). Una cuestión interesante que aborda Río Ruiz refiere a la identificación de los condicionantes institucionales que se configuran en la intervención contra el ausentismo en el marco de una trama interinstitucional para su abordaje en la que es posible reconocer superposiciones, desresponsabilidades y desencuentros. A su vez sitúa su estudio en los escenarios institucionales, tratando de conocer los efectos del ausentismo en la dinámica de clases y a nivel de la escuela, y qué estrategias y respuestas locales y situadas van produciendo las propias instituciones y sus agentes en relación a los protocolos establecidos normativamente. Ello le permite hablar de resistencias, desviaciones e hibridaciones de las intervenciones escolares respecto a las regulaciones establecidas.

El autor identifica como condicionantes institucionales la escasa delimitación conceptual sobre el ausentismo, que se traslada hacia los dispositivos de intervención, las dificultades en poder identificar la naturaleza y casuística del fenómeno en diferentes etapas de la escolaridad obligatoria, la “opacidad estadística de un fenómeno estratificado socialmente” (2012, p. 191), la heterogeneidad institucional en cuanto al registro, contabilización, control y seguimiento de las inasistencias escolares, la asociación del ausentismo con otras problemáticas en especial las ligadas a la convivencia escolar, las tardías intervenciones por parte de las escuelas y el no agotamiento de todas las instancias antes de las derivaciones establecidas protocolarmente. Río Ruiz también señala que a dicha heterogeneidad de criterios para reconocer e intervenir se adicionan “las asimetrías en la valoración de los casos como consecuencia de procesos de etiquetaje social” (p. 194), en especial para la comunidad gitana para quien los “atajos culturalistas” están a la orden del día para explicar e intervenir sobre el ausentismo.

Situado en una escala institucional Río Ruiz identifica distintas estrategias o modalidades de intervención sobre el ausentismo, más o menos alejadas de la normativa y los protocolos, que se encuentran condicionadas de acuerdo a las resistencias y desgaste que encuentren los profesionales; la existencia o no de constricciones reales que impiden la asistencia a la escuela o solo “malas voluntades escolares” y la valoración y etiquetaje social que al respecto se realiza sobre las familias; la existencia o no de equipos de profesionales o de roles y funciones que puedan hacerse cargo de la gestión del

ausentismo en las escuelas. Ante las normativas y protocolos, el autor nos habla de “reapropiación estratégica de las normativas y protocolos legales” (2014, p. 175) para poner de relieve que no se puede confundir las definiciones normativas y legales con las prácticas sociales de lxs actores en sus contextos de acción situados.

Si seguimos en el mismo país, España, otro de los autores cuyos desarrollos teóricos pueden incluirse al interior del campo de las discontinuidades y rupturas escolares, es Mariano Fernández Enguita desde la sociología de la educación. De este autor recupero dos artículos: uno de ellos, en co-autoría (2010), presenta avances de una investigación sobre el fracaso y el abandono escolares realizada en la Universidad de Salamanca; el otro artículo escrito poco después en el 2011, se constituye en un ensayo que elabora desarrollos teóricos y reflexiones sobre estos mismos fenómenos.

El autor no aborda específicamente al ausentismo, pero sí elabora algunas reflexiones teóricas sobre el abandono escolar, el fracaso y el desenganche escolar como un lento y sostenido proceso de alejamiento con lo escolar que desembocan finalmente en el abandono. Este autor inscribe sus desarrollos teóricos sobre el abandono y el fracaso escolar en todas sus versiones, focalizando en los procesos de socialización escolar de lxs estudiantes, más preocupado por indagar sobre su “actitud” en relación con la escuela, es decir, los “pro” y “anti” escuela y las variantes existentes entre uno y otro extremo. Las categorías de rechazo, desapego, adhesión, acomodación, resistencia están presentes en sus trabajos, en los cuales recupera a autores como Willis, Hargreaves, Ball, Lacey, y otros.

En el artículo del 2011, titulado *Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar* refiere a los fenómenos de desenganche para nombrar el proceso que se configura entre la permanencia y el abandono. Propone superar las miradas dicotómicas entre la asistencia/permanencia y abandono, y señala que entre una y otro se inscribe el ausentismo en todos sus grados y formas

entre la conformidad con las exigencias de la institución y el fracaso o el rechazo se sitúan todos los grados y formas de desvinculación o desenganche. Se trata de un fenómeno multiforme sobre el que ni siquiera existe un consenso terminológico: es por esto por lo que se habla de desmovilización (Ballion, 1995), descuelgue (Glasman, 2000), desenganche (Rumberger, 2001), absentismo virtual (García Gracia, 2001) o absentismo interior (Blaya, 2003), no afiliación (Coulon, 1993), no pertenencia (Charlot et.al., 1992), etcétera (2011, p. 735).

En este trabajo Fernández Enguita se detiene sobre la categoría de fracaso escolar preguntándose a que se nombra como tal en el sistema educativo español. El autor va

proponiendo versiones más o menos restrictivas acerca de quiénes quedarían incluidos bajo dicha categoría en un ejercicio de delimitación administrativa, desde aquellxs alumnx que no cursaron todos los años correspondientes a la educación obligatoria, aquellxs que sí lo hicieron pero de igual manera no obtuvieron la titulación final, y quienes permanecieron en la escolaridad más tiempo del pautado por el sistema educativo. Este 'ejercicio' le permite advertir acerca del carácter arbitrario del fracaso, sus magnitudes y consecuencias en el marco de un sistema educativo persistentemente selectivo como el español "con una oferta unitaria para todos (...) ya que sólo ofrece una forma de éxito" pero duda "que esté al alcance de todos" (2011, p.743).

En el artículo del 2010, escrito por Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviére Gómez, estos autores comunican sobre los avances y resultados de la investigación sobre abandono y fracaso escolar realizada en el Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca. Es el abandono prematuro su objeto de estudio, y lo conciben como "el resultado de un proceso progresivo de desvinculación de la escuela por parte de aquellos que acaban abandonando antes de la obtención de un título post-obligatorio" (2010, p. 119). En este proceso de desvinculación progresiva identifican al desapego y al desenganche como dos fenómenos que participan del abandono. Este planteo teórico de lxs autores reconociendo el carácter procesual del abandono escolar, como resultado de un proceso de alejamiento y desenganche progresivo con la escuela tiene consecuencias analíticas. Por un lado, lxs autores reconocen a lxs estudiantes como protagonistas activos del mismo, es decir "como individuos que toman decisiones y a los que les acontecen situaciones en el interior de los centros escolares" (2010, p. 122). Por el otro, señalan la necesidad de visualizar la construcción cotidiana de la escolarización, en la que el proceso de desapego -muchas veces- comienza en el nivel primario, aunque señalan que sus manifestaciones más críticas están asociadas a la adolescencia y por tanto, a la escuela secundaria. Al tratarse de un proceso, no necesariamente el desenganche escolar finaliza con el abandono, y esto se identifica como un tercer supuesto que se deriva de las conceptualizaciones arriba mencionadas, mientras que el cuarto refiere al reconocimiento del carácter multicausal del proceso.

Vázquez Recio y López Gil (2018), desde la Universidad de Cádiz en España, recuperan las categorías de interseccionalidad y matriz de dominación del feminismo negro de Hill Collins para proponer una mirada distinta acerca del fracaso y del abandono escolar y hablar de 'jóvenes sin-sistema' y de su resistencia hacia la escuela y el sistema educativo. Desde el cruce entre filosofía y ciencias de la educación, desarrollan el proyecto de

investigación *Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio cualitativo*. Asumen el desafío de una mirada política sobre el fracaso y el abandono escolar señalando la complejidad que los configura y la necesidad de dejar de explicar e intervenir sobre estos fenómenos como si el ‘problema es del alumnado’ para incluir “marcos interpretativos que asuman el carácter interseccional que define e interviene en la construcción del fracaso y el abandono escolar” (2018, p. 5). Estas autoras sostienen que no se trata de fenómenos neutrales, cerrados y estáticos. Las explicaciones sobre los mismos necesitan poner a los ‘afectados’ en primer plano inscribiéndolos en la compleja trama que se configura entre el sistema educativo y político y los contextos socioculturales y familiares. La mirada está puesta en el alumnado para estudiar el fracaso y el abandono, pero reconociendo que la dimensión personal y las circunstancias individuales no son el factor explicativo de los mismos, sino el resultado y el efecto del modo en cómo los sistemas sociales, educativos, culturales, políticos, económico, excluyen a ciertos sujetos del disfrute pleno de sus derechos.

Recuperando aportes teóricos de la teoría de la resistencia y de la pedagogía crítica (Apple, 1996; Gil Ribero, 2002; Giroux, 1985, 1992; Haenfler, 2004; Jerez Mir, 1996; Paris y Ault, 2004; Torres Santomé, 1994; Vasudevan y Campano, 2009; Willis, 1988) las autoras advierten acerca de la producción de supuestos, representaciones y valoraciones acerca del fracaso escolar que, cargados de prejuicios y estereotipos, se tornan verdades incuestionables que forman parte de las estructuras de dominación social y que permean y llegan por los canales hegemónicos para condicionar nuestros sentidos comunes y nuestro pensamiento sobre el fracaso como si fuera una propiedad de los estudiantes; lo cual tiene efectos en otros espacios sociales.

Las autoras también recuperan el concepto de resistencia o capacidad de resistencia de Willis (1988) para hacer referencia a aquellas prácticas que no se ajustan a lo normado y establecido como aceptable para quienes ocupan la posición de estudiante. Vázquez Recio y López Gil hablan de estrategias, de respuesta ideológica ante el aparato ideológico escolar, de construcción y de contextualidad e incluso de ‘politización del yo’ (Taylor y Whittier, 1992) cuando abordan esta categoría. Pensar en clave de resistencia, dicen las autoras, ayuda a conocer ante qué situaciones, contextos, códigos y profesorado “el alumno adopta unas estrategias u otras de resistencia para hacer frente a la indiferencia (...), a la valoración negativa (...), a códigos elaborados que quedan fuera de su alcance (...) o a otras tantas circunstancias” (2018, p. 8).

La referencia a alumnxs “sin sistema” o “anti sistema” la acuñan para explicar los mecanismos de individualización del fracaso y la exclusión que dejan fuera las condiciones institucionales, organizacionales y pedagógicas del sistema educativo y las escuelas respecto a estos fenómenos y el modo en cómo se deja de mirar y reconocer a estxs estudiantes. Hay un sistema educativo que no tiene la capacidad para reconocer e incluir las necesidades socio educativas de estxs alumnxs. Acerca de la interseccionalidad se trata de una categoría fecunda para abordar el fracaso y el abandono escolares reconociendo la interdependencia, interacción e intersección entre diferentes factores, dispositivos y sistemas que participan y producen estos fenómenos (2018), lo cual necesita de miradas multifactoriales y multidimensionales. Se trata de una interseccionalidad que dibuja ‘formas de dominio’ desde las que lxs jóvenes sin sistema construyen sus identidades. Hacia el final del artículo las autoras señalan la necesidad de instituciones que puedan reconocer los múltiples modos en que lxs estudiantes ocupan dicha posición institucional, que puedan intervenir sobre las problemáticas del fracaso desde la perspectiva de la interseccionalidad y desde un enfoque de producción de conocimiento situado acerca de quiénes son lxs jóvenes y adolescentes que sufren la exclusión y la estigmatización escolar y de reconocerles su capacidad de dar cuenta acerca de su situación y vivencia de desenganche con la escuela.

Otras lecturas a las que también he accedido en la reconstrucción del campo de las discontinuidades y rupturas escolares provienen de Francia y del campo de la sociología de la educación. Para el caso de este país las búsquedas sobre ausentismo forman parte de lo que se denomina estudios referidos a las rupturas escolares. En esta oportunidad recupero aportes de Daniel Thin a través de dos artículos -uno escrito de manera individual en el que interpela y comenta una medida de política educativa adoptada por el gobierno de ese momento y el otro, co-escrito con Millet en el que comunican resultados de su investigación.

En el texto *Agir contre les ruptures scolaires ou pénaliser les familles?* (2006), Daniel Thin, desde la crítica hacia una definición de política educativa en Francia (El Contrato de Responsabilidad Parental) para la prevención del ausentismo, señala que “el análisis de los procesos de ruptura escolar en los alumnos provenientes de familias populares muestra que el fracaso no puede obedecer a una causa única”. El contrato de responsabilidad parental es una regulación estatal que al presentarse en el “marco de medidas para la ‘igualdad de oportunidades’ da credibilidad a la idea de que la

desigualdad de lxs estudiantes de medios populares se debe a la negligencia de lxs padres” (2006).

Thin manifiesta su preocupación por los efectos de estas medidas, en especial en su costado punitivo por encima de las ayudas que ofrece. Dicha preocupación se sostiene a la luz del conocimiento obtenido en la investigación, y que señala que los fenómenos de ruptura no tienen un único origen y causal.

Ciertamente, las condiciones familiares de existencia pesan sobre la socialización y la escolarización de los jóvenes. (...) Sin embargo, no nos permiten llegar a la conclusión de que las rupturas escolares tendrían como única o principal fuente la falla por parte de los padres” (s/d).

Apuntar a las familias como únicas responsables del ausentismo y abandono escolar, no permite conocer y comprender las prácticas educativas de las familias de sectores populares, cuando sabemos que la educación y los procesos de escolarización no son algo nuevo en la historia social de las mismas. Las dificultades educativas no pueden comprenderse por la vía de las familias como si éstas fueran agrupamientos humanos escindidos y desarticulados de particulares condiciones sociales de existencias y lógicas económicas. A la vez el sociólogo francés también advierte que la explicación de las rupturas escolares no puede darse sólo por la vía del inconformismo o la oposición, sin articularlas con el rendimiento académico y el aprendizaje.

Con relación a esto último, Thin nos habla del ausentismo a toda la jornada escolar o a parte de ella como prácticas de evitación del aprendizaje y de las obligaciones académicas, así como prácticas de perturbación, lo que en nuestro contexto se nombra como problemas de convivencia. Quienes se inscriben en los procesos de ruptura escolar son en general, dice el sociólogo, los cursos o estudiantes estigmatizados y descalificados; estigmatización que, interiorizada y muchas veces asociada a desacreditaciones de otros espacios sociales, se traduce en un autoconcepto de incompetencia y en un sentido de indignidad. Todos estos procesos deben tenerse en cuenta para comprender qué lleva a lxs estudiantes a romper con su proceso de escolarización, sostiene el autor. A partir de estas breves referencias, propone no olvidar dos lecciones de la investigación sociológica, por un lado, que “las rupturas escolares no son producidas por los estudiantes en particular, pero que son una variante, siempre posible, de la escolarización de los niños de las clases más pobres y una de las posibles modalidades del fracaso escolar”. La segunda plantea cómo las rupturas escolares interrogan la dimensión social de lo escolar: “la escuela está también confrontada a la

cuestión de la masificación escolar, y que la interpela en su capacidad de permitir a todos los alumnos adquirir los saberes necesarios para encontrar un lugar en la sociedad” (2006, s/p).

En el otro artículo consultado, escrito por Thin y Millet en el 2010, los autores reconstruyen el proceso de ruptura escolar de estudiantes del Collège que participan de dispositivos de sostén, tratando de mostrar que el proceso de abandono o desescolarización se produce en el marco de la articulación combinada de procesos de “la vida familiar”, “la vida escolar” y “la vida con los compañeros que ya están desescolarizados” (2010, p. 33). Los autores señalan que

allí donde, a menudo se dan explicaciones parciales, reduciéndolas a lo que se conoce como los “problemas familiares”, “las dificultades escolares”, “las relaciones del barrio” como causas de la desescolarización, la articulación sistemática de diferentes dimensiones en la vida de los estudiantes desescolarizados permite saber cómo se combinan estas dimensiones para producir una relación específica con la escuela, los aprendizajes y el orden escolar (2010, p.33).

En este caso, estos autores hacen referencia al abandono como un proceso que se produce durante la escolarización de algunxs estudiantes. Lo interesante de su planteo y del artículo refiere no sólo al reconocimiento de la combinación de múltiples dimensiones que participan de la desescolarización, sino también el carácter procesual, cotidiano, y por ello invisible, en el que ciegamente se van concatenando condiciones, situaciones, contextos y posicionamientos que finalmente desembocan en la ruptura definitiva del estudiante con lo escolar. Para ello, Millet y Thin comunican los resultados de un estudio de caso en el marco de una investigación más amplia en la que buscan reconstruir el proceso de ruptura escolar de estudiantes de contextos populares. A través de la reconstrucción de la trayectoria escolar de un estudiante de 13 años, Mehdi, se proponen mostrar que

el proceso de desescolarización se trata más bien de procesos combinatorios que son el resultado de una combinación entre la vida familiar, la vida escolar y la vida con compañeros estudiantes desescolarizados, cada dimensión se imbrica con las otras a la vez que las hace posible y configura, y sin las cuales no tendría ni el mismo significado ni los mismos mismos efectos” para captar “las conexiones y las secuencias” entre dichas dimensiones “permite iluminar el desarrollo o la producción de la “desescolarización” (2010, p. 33).

Otro autor, también sociólogo francés que fue consultado y que aquí recupero es Jean-Paul Géhin, a través de un artículo del 2003, en el que presenta resultados de una investigación realizada sobre un dispositivo departamental de control de ausentismo en

Francia. Géhin sostiene que el abandono escolar sigue siendo una noción vaga y confusa que involucra una gran diversidad de situaciones y trayectorias individuales. Sin embargo señala que se trata de una construcción social e institucional producida principalmente por lxs profesionales de la educación y de la justicia que tiene efectos escolares y sociales. El dispositivo de control de ausentismo que investiga Géhin se desarrolla en la región de Poitou-Charentes y da inicio a un trabajo de colaboración entre los agentes escolares y autoridades judiciales e implica la intervención de un conjunto de actores en relación al ausentismo: asistentes sociales escolares, directores de las escuelas, consejeros educativos, jueces, policías, gendarmes, trabajadores sociales. Así como en el artículo de Thin que interpela la penalización a las familias acerca del ausentismo escolar, en este caso, unos años antes, Géhin también señala el carácter culpabilizador y penalizador hacia las familias judicializando el ausentismo y el abandono escolar de sus hijxs. El material empírico sobre el que propone los análisis que formula en este artículo son los expedientes e informes de los orientadores escolares y las encuestas sociales dirigidas a las familias de lxs estudiantes que se elaboraron al interior de este dispositivo entre los años 1999 y 2001. Géhin constata que lo que aparece en estos informes refiere solo a lxs estudiantes que están matriculados en las escuelas, por lo cual quedan por fuera un conjunto de jóvenes que ya la habían abandonado. A su vez, reconoce la gran heterogeneidad entre las escuelas respecto al tratamiento e intervención sobre el ausentismo e interroga sobre la validez y significado de los datos producidos en los informes pues no se trata

de un dispositivo de carácter científico que controla y mide el fenómeno, más bien se trata de un dispositivo que busca aprehender y gestionar sobre aquello que es considerado como un problema social en expansión y deviene objeto de un tratamiento específico (2003, versión electrónica, s/p)

y que se encuentran atravesados por una lógica normativa en la que subyacen particulares concepciones de orden social, escolar y visiones morales.

Entre los resultados reseñados por Géhin respecto al dispositivo inter institucional de lucha contra el ausentismo, señala que el mismo colabora en la construcción social de la desescolarización, en este caso,

a través de la difusión de modelos explicativos, progresivamente constituidos, interiorizados y compartidos por los diferentes profesionales intervinientes en el campo escolar. La influencia de estas interpretaciones en términos psicológicos o familiares se acompaña de una invisibilización social y de una subestimación del rol de la escuela en el ausentismo y la desescolarización. Esta construcción social puede ser interpretada como parte de un proceso más amplio de

búsqueda de una nueva categorización del fracaso escolar. No solo esta categorización tiende a naturalizar la “desescolarización” -como el fracaso escolar en sus tiempos- sino también a minimizar la responsabilidad de la escuela, porque ella autoriza y legitima especialmente las formas de tratamiento de este “nuevo problema escolar”: responsabilización de los padres, judicialización de las dificultades escolares, creación de un dispositivo fuera de la escuela, o situado en el hogar (Géhin, 2003, s/p).

El recorrido por estxs autorxs y sus trabajos habilita a un primer y rápido punteado: tipos de ausentismo según su frecuencia, opacidad e invisibilización del fenómeno, interrogación acerca del carácter ambiguo y arbitrario en su definición (¿cuántas faltas debe acumular unx estudiante para que eso sea llamado ausentismo?), construcción cotidiana de la escolarización y de la desescolarización, reproducción intergeneracional del ausentismo, multidimensionalidad o carácter interseccional en la producción del fracaso escolar, construcción social e institucional en las formas de su representación e intervención se constituyeron en aportes fecundos, con los que fui dialogando a lo largo de mi propia investigación.

1.2. Diálogos teóricos en el continente americano

En el cruce hacia nuestro continente americano, Eduardo Weiss en México también ha investigado la cuestión del abandono en la educación media superior. Si bien este autor no hace referencia explícitamente ni tematiza sobre la discontinuidad en la asistencia regular a clases, me interesa recuperarlo pues se inscribe en el conjunto de autores que estudian sobre las trayectorias escolares o educativas de estudiantes de sectores populares y que suelen estar marcadas por interrupciones y abandonos. Weiss (2015) analiza las dimensiones del abandono escolar, situándose en el tramo de la escolaridad mexicana de la educación media superior. Dichas dimensiones remiten al egreso de la secundaria, la transición hacia la media superior, la deserción y eficiencia terminal (egreso de acuerdo a lo normado por el sistema educativo). También analiza las razones socioeconómicas, escolares y académicas y familiares/personales del mismo -desde el análisis cuantitativo y cualitativo de la información-.

Weiss, como los autores anteriores que he reseñado, señala el abandono como un proceso “multifactorial, complejo, dinámico, acumulativo, que engloba e interrelaciona aspectos de diversos ámbitos y niveles: sociales, institucionales, educativos, familiares e individuales” (2015, p. 107). Desde una mirada cuantitativa sobre los datos, recupera estudios y encuestas nacionales e internacionales cuyos análisis van presentando una

serie de datos referidos a porcentajes y grados de incidencia de las diferentes razones que participan en la producción del abandono escolar.

Desde un abordaje cualitativo, recupera diferentes investigaciones y estudios de corte cualitativo. Entre estos estudios, el autor reconoce el concepto de desafiliación institucional -recuperado de una investigación de Estrada (2014)- como un indicador escolar que permitiría explicar gran parte de las deserciones ya que da cuenta de un proceso en el que

los alumnos no logran integrarse y ponerse en consonancia con la comunidad educativa, cuando no son capaces de desempeñar el oficio de estudiante. La desafiliación constituye el trasfondo del abandono porque genera un proceso de acumulación de desventajas (Saraví, 2009) que está en la base de la mayoría de las deserciones juveniles (2015, p. 120, 121).

La ampliación de la brecha entre la cultura escolar y la cultura juvenil (Miranda, 2012), o la priorización de las relaciones sociales entre pares por encima de las exigencias académicas (Gerrero, 2000; Hernández, 2006; Weiss, coord. 2012) son algunas de los resultados de investigaciones que se recuperan para abonar la mirada cualitativa sobre el abandono. Finalmente, una cuestión interesante es que este autor subraya que el abandono no siempre es un “acto deseado” ni una decisión definitiva, sino que ante la interrupción del estudio según la Encuesta Nacional de Deserción Escolar en la Educación Media Superior aplicada en el 2011, la mayoría de lxs estudiantes, en especial los más pobres, enunciaban su deseo de continuar estudiando.

También desde México, recupero a Emilio Blanco, quien nos habla de interrupción para hacer referencia de modo genérico, a “cualquier evento que supongan un corte en la continuidad de la trayectoria escolar” (2014, p. 39) lo cual da lugar a distintos recorridos en la trayectoria. La interrupción configura un problema que tiene consecuencias tanto institucionales, como en la vida individual y social de lxs estudiantes. Desde el reconocimiento de que faltan estudios que miren el evento de interrupción

en tanto ocurre en un momento específico, que permanece abierto (es decir, puede marcar un estado temporal o definitivo), y que está condicionado por un conjunto de factores más o menos distantes en el tiempo que marcan el curso de vida” (Blanco, 2014, p. 42).

Lo interesante de este autor refiere por un lado a la dimensión procesual de la interrupción, por lo cual el logro educativo y la asistencia a clases no pueden estudiarse como un punto en el tiempo de manera aislada respecto de una trayectoria singular. Por el otro, al carácter abierto y no definitivo de la interrupción, en tanto desvinculación

temporal con la escuela. La distinción entre el carácter transitorio o definitivo de una interrupción no es menor según Blanco en términos teóricos como metodológicos para las investigaciones. De hecho, en la investigación que estoy reseñando, el autor trabaja con datos referidos sólo a la primera interrupción en el sistema educativo.

A su vez se considera que el abandono o interrupción es producto de una decisión - individual y/o familiar- “que si bien no es estrictamente racional, sí es “racionalizable”, en tanto el sujeto puede ofrecer explicaciones significativas en términos de motivos, que vinculan sus decisiones con ciertas preferencias, expectativas, y restricciones” (2014, p. 43). Aunque Blanco nos habla de decisiones de lxs estudiantes, no deja de tener en cuenta que éstas también dependen de la estructura, organización y características institucionales del sistema educativo.

Para el autor, adoptar una perspectiva que recupera el curso de vida, permite reconocer la interrupción como un proceso en el tiempo, precedida por otros procesos y condicionamientos que, encadenados entre sí, conducen a la misma, aunque dichos condicionamientos tendrán distinta influencia según el nivel educativo y la edad de lxs estudiantes. El autor parte de considerar que las estadísticas, aunque necesarias, no visibilizan las diferentes situaciones o escenarios de la interrupción. Es por ello que las clasifica en interrupciones intra e inter grado, intra e inter nivel, e interrupciones de distinta duración. De la misma manera, las interrupciones no tienen los mismos efectos dependiendo de la edad o del nivel educativo alcanzado.

Respecto al grado de incidencia de la interrupción en la trayectoria escolar del o la estudiante y el calendario en que ésta se produce, Blanco advierte acerca de la desigualdad social y de género que atraviesa estos dos datos. Desde los 12 años en adelante y en especial a los 14, la probabilidad de interrupciones aumenta ostensiblemente respecto a las edades anteriores; dicha probabilidad es aún mayor en hogares con escasa dotación de recursos económicos y educativos y en las mujeres. La segmentación social que parece estructurar el proceso de interrupciones según edades y calendario escolar también atraviesa la posibilidad de revinculación con la escuela. Esto significa que a medida que bajamos en la estructura social aumentan las posibilidades de interrupción pero disminuyen a su vez, las oportunidades de un retorno. Con cada evento de interrupción en las trayectorias escolares, la desigualdad se profundiza, señala Blanco, aumentando la probabilidad de una interrupción definitiva.

Blanco analiza la asociación entre la interrupción y un conjunto de factores institucionales y del curso de vida de los sujetos, mediante modelos logísticos de tiempo discreto (inicio

de la educación primaria hasta el fin de la secundaria; primer año de primaria hasta primer año de media superior y inicio de la educación media superior hasta su finalización), a fin de avanzar en el conocimiento sobre cómo estos aspectos podrían estar incidiendo en las decisiones de escolarización de lxs sujetos (2014). Los resultados de este análisis siguen mostrando la estructuración social y el peso de la desigualdad en las interrupciones educativas y en la configuración de las trayectorias escolares con leve incidencia de los factores institucionales. A su vez

los resultados parecen confirmar que la desigualdad social, y la institucionalización de las trayectorias educativas, se inscriben además en un orden de género. (...) las trayectorias educativas de las mujeres estarían más vinculadas al origen de clase y a la pertenencia institucional que las de los hombres (2014, p. 69).

Si nos situamos en latitudes argentinas, también es posible recuperar investigaciones del campo de la sociología de la educación acerca de las rupturas escolares en la escuela secundaria. En este caso se trata de la obra de Binstock y Cerruti realizada en el 2005 en Argentina y cuyo título es *Carreras truncadas. El abandono en el nivel medio en la Argentina*. Las autoras parten del diagnóstico acerca de la escasez -por esos años- de estudios sistemáticos sobre los determinantes del abandono en el nivel medio en el país y menos aún los trabajos que incorporasen la perspectiva y las experiencias de lxs jóvenes. Es por eso que su investigación buscó contribuir en el conocimiento de los factores asociados al abandono escolar en el nivel secundario. Para ello definieron el abandono educativo “como resultado de un proceso complejo, de carácter dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que confluyen factores sociales, económicos, familiares, cognitivos e institucionales experimentados durante la vida de los adolescentes” (2005, p.11).

Binstock y Cerruti abordan esta investigación desde técnicas de indagación y análisis cuantitativas y cualitativas. En la primera etapa las autoras se propusieron realizar una estimación entre aspectos de índole individual, socioeconómicos, familiares, laborales y educativos de lxs jóvenes y sus hogares con la probabilidad de abandono escolar, a través de los datos de la Encuesta de Desarrollo Social (EDS) realizada en 1997 por el Sistema Nacional de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales de la Secretaría de Desarrollo Social. Esta estimación buscó identificar grupos de adolescentes con mayores riesgos o probabilidades de deserción y determinar qué factores asociados al abandono operan de modo similar entre jóvenes de contextos socioeconómicos diferentes. Esta etapa de indagación cuantitativa la articularon con la siguiente de

indagación cualitativa que buscó examinar “en forma comparativa las trayectorias educativas de un conjunto de jóvenes asistentes y desertores, residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires” (2005, p. 12) analizando tanto las restricciones como las oportunidades que atraviesan y configuran sus vidas.

Las autoras hablan de determinantes del abandono escolar recuperando bibliografía nacional e internacional sobre investigaciones y estudios acerca del abandono que les permite reseñar los siguientes: las características y experiencias individuales y familiares se configuran como un primer conjunto de determinantes del abandono, que se encuentran atravesados a su vez por características estructurales como los aspectos socio económicos, así como la configuración, organización, modelos de crianza y clima educativo familiar, la influencia de lo que llaman la subcultura juvenil conformada por el grupo de pares y sus prácticas culturales, las relaciones románticas y sexuales, y el contexto institucional y pedagógico de las escuelas.

Una cuestión que señalan es que más allá de que la relación entre abandono escolar y pobreza no sea ninguna novedad, lo cierto es que “no todos los estudiantes en situación de privación económica dejan de estudiar, así como tampoco todos los jóvenes en hogares con mayores ventajas socioeconómicas logran completar la escolaridad secundaria” (2005, p. 36). Es por ello que buscaron identificar si las características individuales, familiares y educativas tenían una incidencia más directa en relación al abandono entre chicos de hogares pobres y no pobres.

Al reconstruir las trayectorias educativas de jóvenes escolarizados y no escolarizados tomando en cuenta la perspectiva de éstos, Binstock y Cerruti identificaron tres contextos diferenciados de socialización, “con distintos grados de vulnerabilidad social y económica de sus hogares, los que determinan fuertemente las oportunidades disponibles para la participación activa de los jóvenes en la vida social y ciudadana” (2005, p. 39). El primer contexto, de exclusión social, se identificó con situaciones de extrema necesidad económica, precariedad e inestabilidad laboral, incluso desempleo crónico por parte de los adultos, segregación residencial, climas familiares conflictivos y problemas con adicciones y la ley. El segundo contexto, estuvo constituido por jóvenes provenientes de los grupos sociales llamados sectores populares, que según las autoras también comparten con el primer grupo condiciones de vulnerabilidad económica y social, pero con algunas diferencias, relativas a los lugares residenciales, con condiciones laborales más estables y menos precarias, con padres y madres con mejores niveles educativos, y con situaciones intrafamiliares menos proclives a la violencia y la conflictividad. El tercer

contexto estuvo constituido por familias pertenecientes a la clase media-baja y media. Se trata de hogares que no han pasado penurias y carencias económicas importantes como los del primer contexto, y el desempleo no ha sido una realidad estructural para estas familias.

El entorno familiar (niveles de inestabilidad y conflictividad entre sus miembros, valoración y apoyo hacia la educación escolar de los hijos, valores impartidos, grados de regulación y control en la crianza), la situación económica (en términos de contar con recursos para satisfacer las necesidades básicas cotidianas de la reproducción familiar), la participación laboral de los jóvenes para ayudar en el hogar, el grupo de pares y sus estilos y prácticas culturales, la maternidad/paternidad tempranas, el papel del rendimiento académico y el rol de la escuela y su capacidad para procesar las diferentes problemáticas de los estudiantes son factores que operan en relación a la deserción escolar, aunque de manera diferente de acuerdo a los contextos identificados por estas autoras.

Un apartado especial, Binstock y Cerruti, dedican en el análisis de la correlación entre rendimiento escolar y abandono, estableciendo diferencias en relación a los tres contextos. En relación con esta asociación, las respuestas de los jóvenes describieron una serie de factores individuales, como la responsabilidad, la dedicación y el esfuerzo en el estudio, la inteligencia, el gusto o interés, y el comportamiento, la capacidad estratégica, así como también condiciones familiares como clima familiar, control y apoyo de los padres, situación económica y laboral del hogar; y responsabilidades institucionales como dedicación y sensibilidad de profesores y directivos.

Uno de los supuestos de las autoras fue que la dedicación al estudio o el apego a lo escolar, en parte estaría dado por la percepción que tienen los estudiantes acerca de la utilidad de la formación secundaria. Salvo raras excepciones, lo que encontraron Binstock y Cerruti en sus análisis refiere a una valoración positiva de la educación media sin diferencias entre los estudiantes y quienes ya habían dejado de serlo.

La reconstrucción de la vida cotidiana de los jóvenes se constituyó en un capítulo del texto que resultó significativo para mi investigación, en tanto se describieron relatos acerca de las actividades escolares y del uso del tiempo más allá de la escuela, lo que les permitió identificar diversos estilos de vida cotidiana de acuerdo a la capacidad de la escuela para organizarlo, o si la deserción había producido otros organizadores o éstos no se encontraban operando, por un lado y también de acuerdo a los contextos socio económicos de los chicos, por el otro. Esto también habilitó al análisis de las expectativas,

aspiraciones y planes de futuro de los jóvenes y hasta qué punto éstos se encontraban anclados a la situación del o la joven o se constituían en expresiones de deseo.

A continuación, me interesa recuperar la interpelación que desde el campo pedagógico, en especial desde la perspectiva de las trayectorias escolares realizaron Briscioli y Canciano (2012), a partir de sus investigaciones doctorales respectivas, y que abordaron la problemática

de los adolescentes y jóvenes que en algún momento determinado de sus vidas dejaron de ir a la escuela secundaria poniendo de manifiesto algunas inquietudes sobre los límites y posibilidades que encontramos en ciertas explicaciones sociológicas y pedagógicas que se construyen en torno de la relación de los jóvenes con su escolarización (2012, p.1).

Las autoras parten de considerar las trayectorias escolares en términos de tránsitos, incompletudes, interrupciones, intermitencias y discontinuidades en estudiantes de sectores populares y de sectores medios respectivamente. Reconocen que la pregunta relativa a ¿por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria? ¿Y qué papel tiene la institución escolar en esta situación? es un interrogante en común que las aproxima en las reflexiones del artículo que estoy reseñando.

Estas autoras realizan algunas críticas a la investigación sociológica realizada por Binstock y Cerruti, entre las cuales señalan que la descripción de los factores asociados al abandono escolar en clave de “probabilidades”, de alguna manera se vuelve un discurso predictivo acerca de las chances de determinados jóvenes de dejar o no la escuela. El otro argumento que se interpela es el referido a que “ante determinadas situaciones brindan explicaciones centradas en los sujetos, como es el caso de jóvenes que al pasar por situaciones traumáticas vitales dejan la escuela” (Briscioli y Canciano, 2012, p.3).

Estas pedagogas, inicialmente, ponen en cuestión el planteo referido al abandono como parte de una decisión que finalmente toma el o la estudiante en el marco de una situación particular en el que unos factores y condiciones facilitaron o promovieron dicha decisión. En relación con las situaciones traumáticas como explicaciones de abandono escolar para jóvenes de los sectores medios, Briscioli y Canciano recuperan los aportes de Terigi para interrogar sobre las condiciones pedagógicas “que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales” (2012, p. 11) planteando que el problema no estaría situado en la situación traumática que genera discontinuidad escolar sino en las condiciones institucionales y pedagógicas para acompañar y sostener al o la estudiante en esos momentos, así como el arraigo y naturalización de ciertas concepciones acerca del alumno ideal respecto a la regularidad y continuidad en los procesos de

escolarización, que estarían depositando en el sujeto y no en la escuela y sus condiciones, las razones del abandono.

A partir de estas críticas las autoras definen el abandono escolar como un proceso en el que

confluyen una multiplicidad de causas y factores- en el interjuego entre lo estructural, lo institucional, y lo biográfico. Desde el campo educativo, importa destacar el fuerte peso que tienen los factores estrictamente pedagógicos: los obstáculos que imponen el régimen académico de la escuela secundaria tradicional, y el desaliento que producen las reiteradas repitencias y fracasos que inciden indudablemente en la decisión de dejar de ir a la escuela (2012, p. 13).

Las autoras advierten que para quienes investigamos en educación, nuestras propias concepciones y valoraciones acerca del lugar de la escuela en nuestra sociedad incide en la valoración que tengamos del abandono. Agregaría a esto, las concepciones que tengamos del ausentismo en tiempos de obligatoriedad escolar.

Con relación a la investigación doctoral de Briscioli -quien estudió las relaciones entre las condiciones de la escolarización estándar relativas a su matriz organizacional y su régimen académico y la construcción de las trayectorias escolares en el marco de la extensión de la obligatoriedad en la educación secundaria- interesa reconocer algunos de los resultados más sobresalientes que aluden a la heterogeneidad de las trayectorias escolares y las distancias entre las modalidades esperadas por el sistema educativo y las diversas formas de transitar la escolarización. Al respecto Briscioli destaca que

se constatan numerosas interrupciones (temporarias o definitivas). De aquí surge plantear como rasgo actual de las trayectorias escolares la “intermitencia”, en términos de un fenómeno que se interrumpe y vuelve a continuar sucesivamente” así como la concomitante extensión del tiempo que les insume finalizar el nivel secundario. Aun así, tanto “la intermitencia como la extensión en el tiempo de los tránsitos por la escolaridad, dan cuenta de la persistencia de los estudiantes en continuar (van y vienen, pero siempre insisten) (Briscioli, 2015, p. 149).

Otro trabajo que he recuperado fue el texto de Jacinto y Terigi titulado *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?*, y que fuera publicado en el 2007. Allí, las autoras señalaban que entre las desigualdades educativas en América Latina para que los estudiantes permanezcan en la escuela, el ausentismo es una problemática que necesita de diversas estrategias pedagógicas e institucionales,

las escuelas se ven enfrentadas a una problemática central: la dificultad para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una disminución significativa del tiempo de exposición de los estudiantes a la instrucción. Hay

alumnos que asisten a la escuela mucho menos tiempo que el previsto y en general esto no se compensa con trabajos extraclase” (2007, p.100).

Esta obra, en la que se sistematiza y reflexiona sobre los resultados del estudio *Estrategias de mejoramiento de las oportunidades de la educación secundaria en América Latina* (que se realizó entre los años 2000 y 2003 a través del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación por encargo de UNESCO) se abordan y problematizan las tensiones existentes en el pasaje de una escuela secundaria selectiva hacia una más inclusiva. Para ello se realizan una serie de discusiones conceptuales y se presentan datos sobre desigualdades sociales y educativas en términos de acceso, permanencia y egreso de la educación secundaria en la región (México, Argentina, Chile y Uruguay), así como el relevamiento y reflexión sobre las políticas y medidas desplegadas para profundizar los procesos de inclusión. Las autoras abordan las tensiones pedagógicas, institucionales y políticas que se configuran en el seno de los procesos de expansión de los sistemas educativos en contextos sociales de crecimiento de las desigualdades sociales y la pobreza. Ante estas tensiones, el dilema se expresa en torno a cómo lograr la inclusión de todos pero con aprendizajes significativos.

Una de las cuestiones que se señalaba en ese contexto, del conjunto de problemáticas vinculadas con los estudiantes, hacía referencia a que “el ausentismo se encuentra entre los que más preocupan a las escuelas” (2007, p. 15). De hecho, en el capítulo 3 del libro, la problemática del ausentismo se aborda en una escala institucional en la descripción de las estrategias de las escuelas para mejorar las oportunidades de los estudiantes que presentan mayor riesgo educativo. Las autoras nos hablan de múltiples motivos productores de inasistencias

se falta a las primeras horas de clase del turno nocturno porque se superponen con el horario de trabajo; se está ausente durante un período prolongado como consecuencia de la maternidad, o de trabajos ocasionales se abandona temporalmente y luego se retoma la escolaridad; se falta por desinterés, en el marco de una relación flexible con la escuela signada por inasistencias esporádicas pero numerosas, que afectan la continuidad de la experiencia educativa (2007, p. 99).

Entre las estrategias institucionales reseñadas se reconocen la supresión de los mínimos de asistencia, la flexibilización de la normativa y el trabajo por objetivos o metas a alcanzar, el trabajo por parejas pedagógicas entre profesores, o clases especiales de refuerzo. Junto a la descripción de estas medidas, se señalan a su vez los límites e

interrogaciones que las mismas implicaban en relación al logro de aprendizajes efectivos en el marco de la disminución del tiempo para aprender.

En años posteriores, Flavia Terigi desde la perspectiva centrada en las trayectorias y en el reconocimiento de cuáles eran los obstáculos que era necesario remover del sistema educativo porque impedían o no favorecían el desarrollo de trayectorias escolares continuas, completas y con aprendizajes significativos, también hizo referencia al ausentismo escolar como uno de los puntos críticos de muchas trayectorias no encauzadas. Al nombrar el desafío pedagógico e institucional que conlleva el ausentismo, Terigi propuso hablar de “modos de ausentismo” tratando con ello de reconocer la heterogeneidad de situaciones sociales, escolares y vitales que están en la base de esta problemática (2010, p. 11). Los múltiples motivos que generan el ausentismo y las formas de ausentarse que implican, rompen con el supuesto de la presencialidad

y como nuestro saber didáctico está estructurado en torno al supuesto de presencialidad, tenemos dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela que no cumplimentan con aquella expectativa que tenemos que es la de todos los días, todo el tiempo, etc.” (2010, p. 11)

Finalmente, me interesa recuperar los aportes investigativos que desde una perspectiva socio antropológica relacional, con un enfoque etnográfico, Mercedes Saccone desde Rosario realizó en su investigación doctoral. Esta autora investigó sobre las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza en una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Rosario. El trabajo de Saccone (2019) se volvió significativo para mi investigación pues compartimos algunas reflexiones comunes respecto a los resultados y análisis realizados. Esta autora intenta responder a las preguntas acerca de cómo viven cotidianamente su paso por la escuela secundaria los jóvenes de sectores populares, interrogándose acerca de qué “prácticas, sentidos, relaciones y procesos configuran y permean sus experiencias escolares” (Saccone, 2019, p. 7). Las prácticas, sentidos, relaciones y procesos de las experiencias escolares la autora las estudia en el cruce entre las condiciones de vida de lxs jóvenes, las institucionales de la escuela y de las políticas educativas.

La hipótesis central a la que arriba la autora, luego de un trabajo etnográfico intensivo durante cuatro años en una escuela secundaria de modalidad técnica, refiere a que las experiencias escolares de lxs jóvenes estudiantes investigados se despliegan en “el tránsito por procesos cotidianos que las configuran como discontinuas, en tanto se encuentran marcadas por múltiples interrupciones” (2019, p. 11, 12). La autora nos habla

de lógicas de la discontinuidad, las cuales remiten a la asistencia a la escuela, el trabajo con los conocimientos y la construcción de interrelaciones entre pares en la cotidianeidad escolar (Saccone, 2019). Se trata de lógicas que operan y atraviesan los procesos y experiencias de lxs estudiantes, quienes mantienen una valoración positiva por la escuela y aún con intermitencias e interrupciones, continúan en ella o siguen manteniendo relaciones de distinto tipo con lo escolar. Esto le permitió hablar de que “hay un continuar la experiencia en la intermitencia, una continuidad en la discontinuidad” (Saccone, p. 12). Respecto a la lógica de la discontinuidad en la asistencia a la escuela, la antropóloga rosarina identifica tres modalidades: procesos de interrupciones temporales de la escolarización que, en algunos casos, pueden devenir en abandono, pero en la mayoría de los casos hay un retorno a clases; procesos de asistencia intermitente en la continuidad de la escolarización, y procesos que recortan la asistencia a toda la jornada escolar, como las llegadas tarde o los retiros anticipados.

En un artículo escrito posteriormente a su tesis, pero que retoma los postulados más importantes de la misma, Saccone planteó lo siguiente acerca de estos procesos de discontinuidad en la asistencia a clases:

se vinculan y se entraman con la tendencia —presente en las políticas educativas— hacia la flexibilización de aspectos como el control y registro de la asistencia a clases o de la presencialidad que, como destacan algunas investigaciones (Calamari et al., 2015; Montesinos & Schoo, 2015; Terigi, 2011), puede favorecer la continuidad de la escolarización aun con interrupciones e intermitencias. Sin embargo, y al mismo tiempo, se corre el riesgo de reproducir desiguales formas de acceso a los conocimientos (Saccone, 2022, p. 24)

Aunque no se trata de una investigación estrictamente sobre el campo educativo-escolar, me ha interesado recuperar el trabajo de Kessler (2006). La categoría de ‘escolaridad de baja intensidad’ acuñada por este autor en su investigación sobre delito y violencia urbana en la ciudad y provincia de Buenos Aires, para caracterizar una relación debilitada y crítica con lo escolar, condujo a la decisión de incluir su obra aquí, y que ya tiene sus años de producida. En *Sociología del delito amateur* el autor se pregunta, entre otras cuestiones, sobre las “relaciones familiares y los hogares de los que provenían los actores; sobre el tipo de escolaridad que habían recibido y la relación que establecían con la educación” (p. 12). Para abordar este interrogante Kessler reconstruye las trayectorias escolares de lxs jóvenes entrevistados y con el concepto de ‘escolaridad de baja intensidad’ busca reconocer y explicar las intersecciones y puntos de contacto entre el mundo de la escuela y el mundo del delito. Kessler nos habla de trayectorias signadas por “un desempeño

deficitario, la repitencia y, en muchos casos, una deserción posterior” (2006, p. 183). Se trató de jóvenes que en general desertaban luego de haber repetido un grado o curso o bien, en el pasaje entre el nivel primario al secundario.

Una cuestión central que me interesa poner de relieve sobre este trabajo refiere a la disociación que aparecía respecto a la valoración sobre la educación y las escuelas en general -la cual era positiva- respecto a su propia experiencia escolar. El autor escribió que cuando no hablaban de su propia trayectoria “valoraban genéricamente a la educación como agente legítimo de socialización y movilidad social. La persistencia del ideal de escolarización también se registra en estos jóvenes” (2006, p. 184). La valoración de la escuela vivida en términos de alfabetización básica y el juicio global a la educación en general marcan disyunciones entre experiencia individual en la que las huellas escolares son débiles y una valoración abstracta de la escuela como el único espacio social de socialización y formación general.

A través del concepto de *escolaridad de baja intensidad* Kessler abordó la pregunta referida a ¿qué hacen estos jóvenes cuando van a la escuela? Su respuesta ha sido la siguiente

Se trata de una escolaridad de “baja intensidad”, caracterizada por el “desenganche” de las actividades escolares. En líneas generales, continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo. Si bien la deserción puede ser el corolario del desenganche, no es un destino inexorable, sobre todo por la tolerancia de los colegios (2006, p. 193).

Al referirse a la baja intensidad Kessler aclaró que no se trataría de un vínculo con la escuela exento de conflictos y tensiones,

se trata de una intensidad muy conflictiva, dirá, de una relación en parte débil por lo poco hacen en la escuela, pero que al mismo tiempo es un vínculo muy tenso, siempre al borde de la ruptura y la implosión violenta (2006, p. 193).

Y si bien no es el único y unicausal desenlace, la deserción aparecía en estas trayectorias en las que el apego y el vínculo con ella se encontraban sumamente debilitados. El descontento y la falta de sentido de unas enseñanzas aburridas y de una escuela con reglas poco claras, el rezago escolar y la sensación de estar ‘fuera de lugar’, la aparición de hechos o sucesos que aceleraron una ruptura definitiva fueron factores que Kessler analizó en relación a la producción del desenganche y la deserción. Respecto a las situaciones que condujeron a la deserción, escribió el autor “Hay más bien un vínculo

débil con la escuela, por lo cual hechos de variable intensidad tienen el poder de alejarlos de ella” (2006, p. 200).

Con relaciones poco sólidas e incluso conflictivas hacia profesores y compañerxs y distanciados del conocimiento escolar, estxs jóvenes asistían a la escuela en el seno de una red vincular sumamente agujereada en la que el desenganche inhibe la posibilidad de dejar huella subjetiva en tanto espacio de socialización, trabajan y cometen actos delictivos a la vez. El resultado dirá Kessler es “una concurrencia a la escuela pero sin que esto implique que se pueda hablar, para muchos de estos jóvenes, de una población, realmente escolarizada, al menos en la forma en que entendíamos esto hasta hace algunos años” (2006, p. 220).

Sin duda hay otros estudios e investigaciones que han sido consultados en relación a las dificultades y problemáticas para que lxs estudiantes permanezcan, aprendan y egresen del sistema educativo, sobre todo desde la perspectiva de las trayectorias escolares y las tensiones entre trayectorias reales y teóricas (Vanela y Maldonado (editoras), 2013; Greco y Toscano, 2014; Krichesky, 2008). Ninguno ha recuperado las inasistencias escolares como objeto de problematización. Algunos de los aquí mencionados, como ya se planteó, articulan inasistencia con abandono.

Lxs autores argentinos que he recuperado, me permitieron ‘tomar nota’ sobre la dimensión social, temporal y subjetiva de la escolarización y con sus condiciones institucionales y pedagógicas, a través de la investigación sobre deserciones, trayectorias y experiencias de lxs estudiantes en la escolaridad. Ello me ha permitido comprender algunas paradojas como, la persistencia sobre la valoración positiva a la escuela, en el interior de una relación debilitada y poco significativa con ella. Más adelante iré dando cuenta, al presentar los resultados de mi investigación, acerca de como se va jugando la valoración-abstracción relativa a que la educación y la escuela son buenas, con la coacción estatal de asistir a clases diariamente.

El recorrido por estxs autorxs -europeos y americanos- y sus producciones se constituyeron en ‘puntas de ovillo’ de las cuales comenzar a ‘tirar’ para el tejido de mi propia investigación. Sus referencias y aportes acerca del carácter procesual e histórico, complejo, multidimensional, dinámico, acumulativo y no definitivo del ausentismo, las interrupciones y/o del abandono se articulan con la necesidad epistemológica de contemplar el interjuego entre lo estructural, lo institucional y lo biográfico, tal como lo enuncian Briscioli y Canciano (2012). Ello habilitó la producción de una mirada investigativa y analítica ‘atenta’ a los ‘mientras tanto’ o los ‘entre medio’ que se configuran

entre la permanencia y el abandono -como lo plantea Fernández Enguita (2011)- o como lo llamaría Saccone (2019) 'la continuidad de la discontinuidad' en los que la abundancia de ausencias, las interrupciones y los abandonos se intersectan densamente con desigualdades sociales, múltiples desventajas, temporalidades y experiencias subjetivas, con condiciones de escolarización y regulaciones sobre la continuidad de las escuelas y el sistema educativo.

No quiero dar las últimas puntadas a este tramo, sin mencionar que, a pesar de una experiencia singular de baja intensidad, o signadas por interrupciones y poca significatividad en la experiencia escolar propia, lxs estudiantes, tanto de las investigaciones reseñadas en las latitudes americanas como en las de mi investigación, aún a pesar de todo, expresan valoraciones y percepciones positivas acerca de la escuela. Reconocer esta paradoja, se fracasa pero se valora a la escuela, me llevó a la revisión de trabajos que abordaran este aspecto. Es por ello que recupero aquí la investigación de alcance nacional a cargo de Dussel, Brito y Núñez (2007) quienes a través de un relevamiento (a través de encuestas y entrevistas grupales) indagaron sobre las percepciones de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria argentina. Las respuestas de los estudiantes nos hablaban de una valoración positiva sobre la escuela.

Para las nuevas generaciones la educación continúa teniendo un valor simbólico fundamental. Aunque seguramente en forma más frágil que antes, la escuela representa la posibilidad de 'ser alguien', la búsqueda de un espacio de superación, una frontera que diferencia entre quien tiene estudios de aquel que debe abandonarlos, pero también aquella institución que promete, y quizás brinde a muchos, la sensación de ser igual a otro. (2007, p. 109)

Tanto en relación con la utilidad y sentido de los conocimientos que enseña, así como en relación con los profesores y su tarea docente, las opiniones estudiantiles sorprendieron al no adherir a un panorama destituyente de lo escolar. "Convendría hablar, más bien, de sentidos híbridos, sentidos que articulan cuestiones diversas, que señalan lo bueno y lo malo y que tratan de encontrar un camino positivo en este marco" (2007, p. 124). Percibida en términos generales y amplios -aunque las diferencias aparecen en relación con las críticas según el nivel socioeconómico- como espacio de relaciones sociales, de sociabilidad, valorada respecto a los contenidos enseñados y a la preparación de los profesores y "legitimada en su pretensión de brindar a todos las mismas oportunidades" (2007, p. 143) lxs autores se preguntaban por el bajo nivel de crítica e interpelación y un supuesto conformismo con lo existente.

Por un lado, en la valoración positiva pueden verse los efectos de la forma escolar, de la gramática de la escuela, que hace que persistan las mismas categorías y conceptos para definir qué es una buena escuela. Por otro, recordemos que los jóvenes valoran de modo mayoritario a la escuela como un espacio de resguardo, como un tiempo protegido. (2007, p. 144)

A ello se incluye el carácter individual y aislado de formas de interpelación y enfrentamiento con lo escolar así como la inexistencia, para esos años, de mecanismos colectivos de organización y representación estudiantil al interior de las escuelas para tramitar institucionalmente dichas críticas y descontentos sobre la escolaridad. Aunque más realistas y desesperanzados respecto al futuro y a que se puedan cumplir las promesas de la escuela tanto en relación a los destinos colectivos como individuales, la valoración positiva y la confianza en la escuela eran los resultados más relevantes que formularon Dussel, Brito y Núñez.

También me interesa traer aquí los aportes de Felicitas Acosta en una investigación exploratoria en dos escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires y cuyos resultados fueron publicados en 2008 en un libro titulado *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna. ¿Por qué su revisión?* En la mayoría de los estudios que aquí se han citado aparece una especie de casuística entre rupturas, discontinuidades y sectores populares o empobrecidos. Los condicionamientos sociales y las desventajas no pueden dejar de ser tenidas en cuenta, pero no pueden constituirse en las únicas explicaciones acerca de las rupturas y las discontinuidades. De hecho Acosta en esta investigación, desde una mirada que reconoce los claroscuros de las perspectivas centradas en el fracaso y aquellas otras en el éxito, o de la mirada sociológica y la mirada pedagógica, indaga desde la corriente de la eficacia escolar, sobre las características de dos escuelas de sectores populares cuyos alumnos obtenían buenos resultados académicos y de aprendizaje. En este trabajo Acosta no abordó la relación entre estudiantes y escuelas, sino que buscó conocer en la escala institucional, qué condiciones, estrategias, dispositivos y prácticas se ponían en juego para alcanzar buenos resultados aún en contextos de extrema pobreza. Se trató, según la autora, de dos escuelas en tanto "lugares de 'acción fértil' porque se organizan en torno a un sistema de ley, moral y cultura" (2007, p. 106) en las que las fronteras entre el adentro y el afuera en sus lógicas y reglas quedaban delimitadas, y en las que el reconocimiento y la valoración hacia los estudiantes como jóvenes y como sujetos de derecho conformaron algunas de las aristas estudiadas. Me ha interesado sucintamente traerla para mostrar los matices y heterogeneidades de una relación cuyas sinuosidades y relieves merece de

abordajes y miradas complejas e integrales, que puedan comprender el entramado de diferencias sociales, culturales e históricas, de desigualdades y de contextos institucionales y pedagógicos.

Aunque extenso, el recorrido propuesto por estos textos, busca expresar no solo la reconstrucción de un campo de conocimientos y discusiones sobre las discontinuidades y las rupturas escolares, sino también y principalmente la de haberse configurado como una conversación con estxs autorxs mientras mi investigación se iba desarrollando. Como en toda conversación, por supuesto, hay silencios, acuerdos y desacuerdos, discusiones, reflexiones, interpretaciones y reinterpretaciones. Todo este capítulo está hecho con estos componentes. La sociología en general y de la educación en particular, europea y latinoamericana, y la pedagogía argentina, la organización escolar y el análisis institucional han sido los campos disciplinares en los que se inscriben los textos aquí presentados. Sus aportes permiten tomar nota acerca de la discontinuidad y las rupturas escolares, en sus puntos de contacto y sus diferencias, concebidos, por un lado, como procesos dinámicos, multiformes, multicausales, heterógeneos, socio históricos, institucionales e individuales en los que participan condiciones, factores, componentes y/o razones extra escolares y escolares, formando parte de su producción y reproducción. Y por el otro, como problemas pedagógicos en la escolarización obligatoria, que expresan una tensión conflictiva e irresuelta entre una determinada forma de organización y regulación escolar y los modos de asumir el lugar de alumnx por parte de determinados grupos sociales, en el seno de un recorrido institucional normado. Los estudios sociológicos indagados han atendido principalmente la primera cuestión, ya sea poniendo el acento en los componentes estructurales del abandono y el fracaso o bien mirando al estudiante en sus comportamientos académicos. Las investigaciones pedagógicas han puesto el acento en la segunda acepción, en cambio.

Como proceso socio histórico, institucional e individual y como problema pedagógico, las discontinuidades y rupturas escolares, expresadas en abandono, intermitencias, ausentismos, desafiliación, interrupciones, desapego o desenganche, en la presente investigación, han sido estudiadas en el seno de la relación entre escuelas, estudiantes y procesos de escolarización. Las investigaciones y análisis anteriores me permitieron acercarme y conocer algunos avances sobre los determinantes socio estructurales que inciden en esta relación, lo que las escuelas con sus estructuras organizativas y normativas hacen, pueden o dejan de hacer, naturalizan o cuestionan, lo que el o la estudiante 'también hace o deja de hacer' ya sea en clave de decisiones, de

racionalizaciones o de prácticas inscriptas en procesos y condiciones más amplios, así como el tipo de intervenciones -punitivistas, culpabilizadoras, invisibilizadas- del estado, sus políticas y sus agentes. Y sin embargo, la relación entre las escuelas y lxs estudiantes, en tanto relación social, se trata de un tipo de enlace cuyas opacidades, claroscuros, ambigüedades y contradicciones he intentado apresar en esta investigación, tratando de articular una mirada socio contextual, institucional, subjetiva -centrada en lxs sujetos estudiantiles- y de las políticas y regulaciones que el Estado define para abordar la discontinuidad escolar, es decir, procesos y lógicas, modalidades de intervención y experiencias de la discontinuidad.

Capítulo 2

Encuadre teórico y metodológico para investigar la discontinuidad

La narrativa es otra manera de hacer un momento imborrable, pues los relatos, cuando hay alguien para escucharlos, detienen el curso unidireccional del tiempo
(John Berger y Selcuk Demirel, 2017).

En el proyecto de esta tesis hablé de 'dibujar y redibujar una cartografía provisoria de conceptos, de preguntas y de espacios en blanco' (Martino, 2018, p. 5) que a modo de soporte o andamio permitieran construir las coordenadas epistemológicas de esta investigación. Efectivamente, me interesa continuar con la metáfora de una cartografía de conceptos, preguntas y también espacios en blanco, en tanto construcción teórica no acabada, pero tampoco completa ni cerrada, sino inscripta en unas determinadas perspectivas teóricas con las que dialoga y a la vez, nutriéndose de algunos campos o áreas disciplinares de las ciencias sociales.

En el libro *El cartógrafo de Lisboa*, Erik Orsenna, desde su pluma literaria, nos trae algunas referencias acerca de la cartografía. Así, en el diálogo que se desarrolla entre maese Andrea, dueño de un taller de cartografía unos años antes de 1492 en Portugal, y Bartolomé, el hermano de Cristóbal Colón, quien solicitaba un puesto en ese taller, se plantea lo siguiente:

- *¿Qué crees tú que es un cartógrafo?*
- *Un hombre que... traza los límites de tierra firme.*
- *Y por tanto la forma del mar. ¿Eres tú un hombre así?*
- *No.*
- *Entonces, ¿de qué me sirves si no sabes nada? ¡Aire!*
- Me iba, apretando los puños, llorando de rabia y humillación, cuando, de pronto, recordé que era genovés. Un genovés no se da por vencido sin presentar batalla!*
- Así pues, volví al taller y exclamé:*
- *Sé..., sé...!*
- (...)
- *Sé..., sé... escribir haciendo la letra muy pequeña.*
- Se me ocurrió de pronto. Igual que uno ve, entre dos olas, la roca de la salvación antes de hundirse para siempre. De repente me había acordado de aquel único talento mío: desde que pude sostener una pluma aprendí a trazar letras tan precisas como diminutas.*
- *¡A ver!*
- Maese Andrea mandó que trajeran plumas y tinta, recogió del suelo un papel, me lo dio y se cruzó de brazos.*
- No había terminado de escribir Ceuta y Argelia cuando noté una palmada en el hombro: contratado (...)*

- *¿Cómo has aprendido a escribir con letra tan pequeña?*
- *Practicando.*
- *Pues eso, ¿por qué practicar tal cosa?*
- *Por miedo.*
- *¿Por miedo a qué?*
- *A las cosas grandes, a las cosas que me superan.*
- *¿Y por qué quieres trabajar con mapas?*
- *Los mapas existen porque son pequeños.*
- *¿Qué quieres decir?*
- *Que son pequeños comparados con el mundo que describen. Un mapa tan grande como el mundo no serviría de nada (Orsenna, 2012, p. 31, 32).*

Trazar unos límites que orienten, como un cartógrafo, acerca de una realidad escolar amplia, compleja, multidimensional e intentar describirla e interpretarla con unos mapas llamados conceptos para una travesía llamada investigación, es una buena forma de nombrar el proceso realizado en este trabajo. Siguiendo a Orsenna, entonces, hay miedos que son necesarios, por ser habilitantes de ciertos talentos. Hay realidades que nos superan, pero... podemos contar con conceptos e investigar.

Los mapas en tanto representaciones pequeñas de unas geografías físicas que intentan dibujar, nunca son la copia exacta y neutral de las mismas -de acuerdo a lo que nos ha enseñado la geografía crítica- y su elaboración descansa sobre determinadas visualizaciones (Mirzoeff, 2016), jerarquizaciones y encuadres epistemológicos siempre en disputa (Cendales y Mariño, 2001), que visibilizan y ocultan a la vez una determinada representación del mundo. Los conceptos, pueden ser concebidos como mapas de esta manera, es decir, buscan apresar, representar e inteligir unas realidades sociales, y en tanto herramientas hermenéuticas, visibilizan, habilitan y permiten comprender ciertas cuestiones y no otras, nombrarlas y producir efectos al respecto. También, los conceptos son objeto de disputas.

Sin embargo, a diferencia del diálogo entre maese Andrea y Bartolomé respecto a la pequeñez de los mapas, puedo decir que los conceptos son 'pequeños' en tanto su incompletud respecto a una realidad que buscan interpretar y conocer, los vuelve aún más potentes en su provisoriedad, pues como escribe Orsenna, un mapa tan grande como el mundo no serviría de nada. Si me preguntaran, como lo hizo maese Andrea, por qué quiero trabajar con conceptos, no respondería porque son pequeños, sino porque éstos, me permiten apresar y comprender, orientarme e inteligir, problematizar y conocer lo ínfimo y lo estructural, las relaciones y los procesos, lo explícito y lo latente, lo complejo y lo contradictorio... aunque solo de manera aproximada.

Desde estas referencias y estos diálogos con el campo de la literatura, me interesa desarrollar, o dibujar a modo de mapas, algunos de los conceptos que sostienen y dan forma al encuadre teórico de esta investigación.

León Vega (2000) sostenía que “la utilización de la teoría cumple el papel nada inocente de definir los ángulos de visibilidad sobre el mundo que trae a sus terrenos” (p. 47). Investigar la discontinuidad escolar de lxs estudiantes ha implicado en este trabajo, asumir y definir ciertos ángulos de visibilidad y no otros, que en este caso, suponen una determinada forma de concebir a las escuelas como instituciones y formaciones sociales, culturales e históricas complejas, y en tanto productos ensamblados de diversos procesos socio históricos y de tecnologías de enseñanza que en la modernidad dan forma a su forma (valga la redundancia). Articulada a esta conceptualización, la de presencialidad, régimen académico y trayectorias escolares son conceptos que forman parte de esta cartografía. Pero también, investigar la discontinuidad ha supuesto el estudio teórico sobre el tiempo en general y el tiempo escolar en particular, para comprender el modo en cómo las presencias y las ausencias de lxs estudiantes se configuran como tales en el tiempo (y también en el espacio) y en una determinada forma de concebirlo, organizarlo y regularlo. La indagación sobre las diferentes conceptualizaciones del tiempo escolar, me ha permitido conceptualizarlo en su doble faceta, a la vez que regula, ordena, estructura, y organiza la duración de una experiencia educativa también es apertura, habilita a la diferencia y a los posibles en el marco de los procesos de transmisión del acervo cultural, de las resignificaciones subjetivas, de los encuentros y las interacciones. La discontinuidad trastoca e interpela las regulaciones y ordenamientos existentes sobre la duración a la vez que, en su efecto de interrupción, inhibe la habilitación a la producción de efectos subjetivantes. En lo que sigue, desagregaré estas iniciales puntas de ovillo conceptuales o mapas para cartografiar la trama, los procesos y las experiencias de la discontinuidad en las escuelas secundarias.

2.1. Primer mapa: instituciones, escuelas y forma escolar

Desde las perspectivas institucionales en educación desarrolladas en Argentina, en esta investigación parto de comprender a las escuelas como instituciones sociales, culturales y psíquicas complejas (Garay, 2000; Avila, 1996, López, Martino y Vázquez, 2006) que en su devenir histórico, van institucionalizando de manera particular, la norma universal de la educación en enclaves espacio-temporales singulares -o establecimientos escolares-

(Lourau, 1975), y cuya especificidad se configura en el seno de determinados procesos sociales generales y locales, de las geografías en las que se localicen dichos establecimientos y de los sujetos que formen parte de los derroteros de su institucionalización. La dimensión histórica de las instituciones, o su historicidad, es una cuestión que interesa poner de relieve sobre las escuelas concebidas de esta manera, por cuanto se reconoce el carácter construido y procesual de su institucionalidad y, en este sentido, su potencialidad de interpelar sus instituidos por revitalizaciones 'otras' que habiliten a otros modos de ser escuela, sin dejar de serlo.

A la vez, también me interesa recuperar el planteo que elaboran Rockwell y Ezpeleta a propósito de teorizar sobre las escuelas como objetos de conocimiento, concibiéndolas como una construcción social, es decir como una institución "expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo como expresión viviente de la sociedad civil" (1983, p. 2). Cuestionando las perspectivas que solo miraban a las escuelas 'desde arriba', las autoras nos hablan de ellas como "una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular" (1983, p.2). Una trama en construcción que expresa las tensiones y contradicciones entre las permanencias y sedimentaciones de la escuela como forma escolar, y las transformaciones que son posibles en tanto formación histórica.

Como forma escolar⁹ la escuela supone un "modo de relación social" específico y diferenciado a partir y desde la configuración relacional de ciertos componentes duros, estructurantes y estructurales, que permanecen haciendo institución, y dando forma a la forma, aunque no de manera determinante, elementos o componentes duros que "obedecen a un conjunto de reglas (...) que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas (a veces como puntos de apoyo, a veces como obstáculos)" (Baquero, Diker y Frigerio, 2007, p. 8).

Cabe señalar que el concepto de forma escolar que recupero aquí, proviene de la sociología de la educación francesa, difundido en nuestras latitudes latinoamericanas, principalmente, a partir de la publicación del trabajo de Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin, titulada *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar* del año 1994. Los

⁹ Las discusiones sobre la escuela como institución de la modernidad en sus siempre relativas estabilidades, permanencias y sugerentes reformas (por llamarle de algún modo a las distintas discusiones que con distintos nombres se vienen formulando sobre la forma escolar, el formato, su gramática o su cultura) vienen sosteniéndose desde hace ya varios años por distintos autores, desde distintas perspectivas y con propósitos y grados de interpelación también diferentes.

autores franceses recuperan los aportes de Durkheim y de la perspectiva de la Gestalt a través de un texto de Merleau-Ponty, para conceptualizar el concepto de forma como “aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular” (1994: 2). La forma escolar supone, entonces, un conjunto de reglas impersonales que dan unidad a dicha configuración histórica particular, -que en este caso es la escuela- y, al encarnarse en distintos aspectos o elementos que van expresando esa unidad, definen un determinado modo de socialización y de relaciones sociales entre maestrxs y estudiantes. Este tipo de socialización se caracteriza por, entre otras cosas según los autores, la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y la repetición de ejercicios cuya única función consiste en aprender conforme a las reglas, etc.

Concebida de esta manera, señalan que a diferencia de otras categorías, la de forma escolar, posibilita pensar y analizar el cambio, las continuidades y las permanencias en los cambios, al reconocer un conjunto de reglas impersonales que dan unidad a esta configuración histórica particular que permite reconocerla como tal.

Esta conceptualización sobre las escuelas, permite entonces reconocer su carácter histórico y por tanto inacabado de la dinámica entre lo instituido y lo instituyente. En tanto construcciones sociales, se configuran como tramas en tensión que vivifican y resignifican las regulaciones estatales y los contextos locales, al tiempo que el reconocimiento de la artificialidad o carácter producido de los instituidos estructurales que la constituyen como una particular forma de lo escolar, me permite estudiar el tiempo escolar como uno de sus componentes más naturalizados de la escolarización.

La escuela, como institución social de la contemporaneidad, ya no es hegemónica respecto a los procesos de socialización y transmisión que sostiene. Sin embargo, sigue siendo el dispositivo social legitimado estatal y socialmente para el aprendizaje y la apropiación de distintos saberes y bienes culturales a los que no se accedería de otra manera. Para muchas poblaciones, sigue siendo -aún con todas las críticas e interpelaciones- un espacio de socialización y de construcción de subjetividades, de pertenencias y enlaces para la producción de ciudadanía. Como plantea Saraví, (2015) “la escuela reúne una serie de dimensiones y funciones sociales que hacen de la experiencia escolar un aspecto determinante de las modalidades de integración y cohesión social futuras” (p. 81, 82), en especial, agrego, para quienes más desventajas acumulan.

2.2. Segundo mapa.... Obligatoriedades: régimen académico, presencialidad(es) y ausentismo(s)

La de obligatoriedad es una categoría que tanto en el campo de las prácticas escolares, de las políticas y también académico, acompaña, adjetiva y sirve como telón de fondo para nombrar múltiples cosas, y por eso mismo, a veces queda sin poder de representación. En esta investigación, reconozco y recupero algunas de sus acepciones. Inicialmente, la concibo como norma jurídica que, para el caso de la educación secundaria, fue sancionada en el 2006 con la Ley Nacional de Educación N° 26206. En tanto tal, asume el carácter prescriptivo, a través del mandato de la extensión de la duración de este nivel educativo para todos los estudiantes. Esta primera e inicial acepción normativa, se anuda a la de concebir la obligatoriedad como significante regulador de prácticas y sentidos de lo escolar, productor y producto de éstas, que no se reduce a lo jurídico, sino que se expresa, entre otras cosas, en los regímenes académicos escolares.

La tercera acepción que sostengo en esta tesis, refiere a concebir la obligatoriedad como una categoría temporal, que al exigir más tiempo de permanencia sostenida de los estudiantes en las escuelas, se objetiva y subjetiva complejamente en los escenarios institucionales de las escuelas, en las tramas cotidianas de las familias y hogares de los estudiantes y en las experiencias vitales y temporales de estos últimos.

El de régimen académico, forma parte de este segundo mapa orientador, al quedar articulado a la obligatoriedad, y entendiéndolo de manera general y amplia como “estructura normativa que organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo” (Terigi, 2011, p. 19).

Una de las definiciones más conocidas sobre régimen académico fue la elaborada por Alicia Camilloni quien, citada por Terigi, Baquero y otros (2009) lo definen como el “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (p. 293). Desde esta forma de concebirlo, distintos estudios e investigaciones en los últimos años vienen tematizando e indagando sobre el régimen académico, en tanto nuevo objeto de conocimiento. Los trabajos más conocidos y difundidos fueron los realizados por Felicitas Acosta (2017, 2019), quien indagó sobre la organización académica de la escuela secundaria argentina y sus alternativas desde estudios comparados y un poco más atrás en el tiempo, las investigaciones desarrolladas por el equipo de Baquero, Terigi et.al (2009, 2010) y Toscano y Sburlatti (2010) que investigaron sobre las variaciones en el régimen

académico de experiencias institucionales como las escuelas de Reingreso en Buenos Aires. A continuación desagrego teóricamente lo propuesto conceptualmente por estxs autores, en tanto sus definiciones abonaron las investigaciones y desarrollos que posteriormente se llevaron adelante. Luego de esto, recupero el trabajo elaborado por Arroyo y Litichever (2019, 2019) que reconstruyen el estado del arte de la investigación sobre régimen académico en la educación secundaria en nuestro país.

Acosta (2019) abordó los usos académicos y políticos que sobre la categoría de Régimen Académico se realizaron y señala que su constitución, como un nuevo objeto de estudio, vino de la mano de dos tipos de investigaciones; por un lado, aquellas que estudiaban “los problemas de egreso y sostenimiento de trayectorias en la escuela secundaria argentina” y al hacerlo “incorporaron la dimensión pedagógica como una de las variables claves”. Pero principalmente, fueron las investigaciones que indagaron sobre las alteraciones de la forma de organización instituida en la escuela secundaria las que, según Acosta, introdujeron la dimensión pedagógica y la interpelación por su formato, poniendo el foco sobre el régimen académico como un elemento que en la práctica se constituye en un obstáculo para la generación de trayectorias continuas y completas por, entre otras cosas, su bajo nivel de explicitación en la práctica.

Sburlatti y Toscano, miembros del equipo de Baquero y Terigi en un trabajo del año 2010, fueron delineando una aproximación conceptual a esta categoría señalando que es un constructo de gran utilidad para tratar de sistematizar “aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales” (2010, p.2).

Sburlatti y Toscano (2010) y Acosta (2019) propusieron distintas dimensiones de análisis sobre los regímenes académicos, no solo para tratar de describir los elementos y contenidos que abarcan y norman la experiencia estudiantil y aquellos que quedan excluidos, sino también para tratar de analizar los modos de su existencia y concreción y las problemáticas que en la práctica se generan. Por un lado, en la primera dimensión de análisis se identifican los componentes del régimen académico en el sentido más estricto de lo que se entiende por tal. Ambxs autorxs realizan una enumeración que va desde formas de cursada, evaluación y acreditación (Sburlatti y Toscano, 2010) hasta ingreso al nivel secundario, asistencia, evaluación y acreditación, promoción - posibilidad de repitencia (Acosta, 2019).

Para estxs autores, también estarían contenidas en este primer conjunto o dimensión de los componentes del Régimen académico las formas en que cada institución de acuerdo a

su singularidades, propone y genera diferentes modalidades de participación estudiantil en la gestión de la vida institucional, así como la distribución de responsabilidades y funciones de los distintos actores escolares respecto a este entramado de regulaciones y definiciones de las actividades y exigencias académicas hacia lxs estudiantes y el valor formativo que tiene todo esto.

La segunda dimensión refiere al grado de explicitación de los contenidos del régimen académico tanto para lxs actores escolares, docentes y estudiantes como para las familias de éstxs últimxs. Sburlatti y Toscano señalan que

el estatuto normativo de las regulaciones, el peso de la tradición escolar secundaria y el margen de decisión de los profesores producen efectos en el grado de explicitación de los contenidos del régimen (...) la cuestión del grado de explicitación de los contenidos del régimen académico parece constituir una dimensión sustantiva en la configuración de la experiencia escolar de lxs adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela media (2010, p. 5)

y tiene relación directa con el estatuto normativo que alcanzan dichas regulaciones en las instituciones. Acosta (2019) también reconoce esta dimensión como parte de los problemas que las investigaciones sobre el régimen académico estudian

el estado práctico de las regulaciones hace que ciertos componentes del régimen académico se tomen como parte de una tradición, sin que se encuentren formulados de esa manera en norma alguna: la equivalencia entre gradualidad y anualización o el cursado en bloque son ejemplos de ello (p. 17).

La cuestión del tratamiento del régimen académico como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del o la alumnx y/o a la transmisión familiar es la tercera dimensión que sólo Sburlatti y Toscano reconocen. Lxs autores escriben al respecto

Una parte del problema depende de la explicitación de lo implícito, aunque no se reduce a eso. En la tradición escolar secundaria, el régimen académico ha funcionado bien como algo que los alumnos debían conocer por transmisión familiar, bien como algo que debían descubrir por sí solos. Este descubrimiento debía suceder a toda velocidad, pues el régimen entraña “zonas de riesgo” (como los efectos de las primeras calificaciones bimestrales o trimestrales en la calificación global de una materia, o la variabilidad de estipulaciones sobre el trabajo escolar o sobre la acreditación que pueden establecer distintos profesores) que, si no se dominan a tiempo, colocan al estudiante rápidamente en situación comprometida (2010, p. 6).

Apoyadas en estas conceptualizaciones amplias y generales sobre el régimen académico, Arroyo y Litichever (2019) sistematizan el estado del arte de investigaciones sobre este objeto, ordenándolas en dos conjuntos: por un lado aquellos estudios que hacen foco en

políticas educativas que analizan los efectos de ciertas reglas sobre las trayectorias escolares, o bien aquellas que buscan transformarlas a través de experiencias/proyectos alternativos. Y por el otro, trabajos que profundizan sobre algunas de las dimensiones del régimen académico identificadas por Acosta y Sburlatti y Toscano. Luego de realizar una breve síntesis de cada uno de estos estudios, las autoras sostienen la importancia de esta reconstrucción y de los trabajos que forman parte de la misma, al visibilizar el modo en cómo operan las regulaciones del régimen académico, al tiempo que

entenderlas como dimensiones formativas lleva a desnaturalizarlas y desburocratizarlas advirtiendo su relación con las trayectorias escolares, pero también entendiendo que estas se vinculan con qué escuela queremos para formar a nuestros estudiantes: qué tipo de sujetos, de ciudadanos, de relación con el saber, con los otros, se quiere promover. Se trata de entender los efectos formativos de cada una de estas regulaciones y sus relaciones con los objetivos de la escuela secundaria (2019, p. 176).

Contar con este concepto, que he ido estudiando y profundizando a lo largo de la investigación, me ha permitido explorar en la escala de las políticas, la historicidad de las regulaciones sobre las presencias y ausencias de lxs estudiantes en relación con las disputas por la inclusión en las últimas décadas; mientras que en la escala de las escuelas y de lxs sujetos, ha posibilitado reconstruir en las singularizaciones de ese entramado que conforma el régimen académico, sus negociaciones, y regulaciones consuetudinarias que van pautando y estructurando la experiencia y las trayectorias escolares de lxs estudiantes, así como las intervenciones de las escuelas sobre la discontinuidad.

Como parte de la estructura normativa del régimen académico, la presencialidad es una categoría que fui construyendo, en especial desde el 2020, con su suspensión debido a la pandemia por Covid-19. En esta investigación, la concibo como un rasgo y una condición de y para la escolarización de masas y por tanto como modalidad educativa hegemónica en el sistema educativo, en la que se conciben, organizan y se articulan de determinadas maneras tiempos, espacios, cuerpos y transmisiones y se materializan a través de distintas regulaciones, prácticas y sentidos que van definiendo y configurando proximidades, enlaces y/o distancias entre lxs estudiantes y las escuelas, y por tanto, determinando sus experiencias educativas, sus presencias y ausencias (Martino, 2022). En este sentido, la presencialidad es concebida en su carácter bifronte, como norma estructurante, rasgo y condición de la escolaridad actual, que define y regula las presencias y las ausencias de lxs estudiantes, por un lado y como una producción

cotidiana y local, viva e incesante a la vez, que lejos de ser un objeto inerte y uniforme, se diversifica y pluraliza, como producción heterogénea y situada de su régimen académico, de los procesos institucionales singulares y los entornos contextuales de cada escuela.

El ausentismo, como fenómeno y problemática de la escolarización, está asociado a la presencialidad y es la forma en que el sistema educativo nombra la discontinuidad escolar. De hecho, el trabajo de Terigi (2010) sobre las trayectorias escolares como objeto de las políticas públicas, al reseñar las reglas de la escolaridad que la gramática instituida mantiene, nos habla de la presencialidad como una regla que *“explica por qué los ausentismos son problemáticos”* (p.20).

Tal como lo fueron conceptualizando los autores reseñados en el capítulo anterior, concibo al ausentismo como una problemática de la escolarización obligatoria, que supone en sus efectos una disminución y una discontinuidad del tiempo para aprender, que se presenta y manifiesta institucionalmente de múltiples maneras y cuyas condiciones y causas de su producción también son heterogéneas y se intersectan complejamente. Diverso, multiforme, heterogéneo, situado, el ausentismo como falta de una duración continua e intensa de la experiencia escolar, conlleva la eliminación de la suspensión de la que hablan Maschelein y Simmons (2014). Y, cuando se elimina la suspensión del tiempo libre de la escuela, se socavan sus efectos de igualdad. El ausentismo es un problema de la presencialidad pero también del tiempo escolar.

2.3. Tercer mapa.... tiempos sociales

Si la discontinuidad escolar tiene que ver con un tiempo interrumpido y disminuido, la pregunta y la indagación acerca del mismo, tanto como elemento constitutivo y naturalizado de la forma escolar, así como componente de la experiencia estudiantil, fueron abordajes insoslayables en esta cartografía.

Antes de incursionar en el tiempo escolar, realizaré un breve recorrido por el concepto de tiempo social o tiempo a secas. Si el primero es una modalidad particular del segundo, necesariamente la exploración conceptual acerca del tiempo social, cómo viene siendo definido y estudiado por distintas disciplinas, que conocimientos se han producido al respecto, cuáles son las preguntas que aún siguen sin respuestas, se volvió un recorrido teórico que necesitaba transitar para tratar de aproximarme a la pregunta por el tiempo, y a la experiencia humana del mismo, antes de que se ‘derrita en mis manos’, recuperando una metáfora de Rovelli (2018), un físico que más adelante reseño en este trabajo.

Aunque en la escritura de la tesis, presento en primer lugar las conceptualizaciones sobre el tiempo social que he estudiado, lo cierto es que el proceso de lecturas y encuentro con autorxs y textos referidos al tiempo en general y al tiempo escolar en particular, fue un camino entrelazado, en el que unas lecturas indicaban otras, unxs autores me permitían establecer relaciones con otrxs. Así, las primeras lecturas realizadas fueron sobre los textos de Escolano Benito (2000) y Viñao Frago (1994), relativas al tiempo escolar. Como se comprenderá en los apartados que siguen, sus desarrollos teóricos me llevaron al texto de Elías (2010) y luego al de Bourdieu (1999). Este ejercicio teórico habilitó la producción de una mirada y un pensamiento más precavidos y problematizadores sobre este naturalizado componente de la gramática escolar instituida (Castro y Martino, 2021). Busqué decididamente, pensar desde el tiempo y no solamente, sobre el tiempo.

Distintas disciplinas científicas y grupos de intelectuales se comprometieron con la búsqueda de respuestas a la pregunta por el tiempo, tratando de esfumar la niebla que produce la evidencia de vivirlo y estar en él. Tratando de rozar con los dedos la pregunta por el tiempo, en esta investigación he indagado en autores de distintos campos disciplinares, como la sociología, la filosofía y la física.

Desde el campo de la sociología, Norbert Elías, en el texto titulado *Sobre el tiempo*, propone pensarlo como el

símbolo de una relación que un grupo humano (esto es, un grupo de seres vivos con la facultad biológica de acordarse y sintetizar) establece entre dos o más procesos, de entre los cuales toma uno como cuadro de referencia o medida de los demás (2010, p. 67).

El tiempo entendido de esta manera es un símbolo con funciones de orientación y control social, producto de un largo proceso de aprendizaje de la humanidad, al que llama proceso civilizador. Según el autor, cada individuo que nace no inventa el concepto de tiempo por sí mismo, “sino que aprende desde su infancia tanto el concepto de tiempo como la institución social del tiempo que le está unida de modo indisoluble, al ir creciendo en una sociedad a la cual pertenecen ese concepto y esa institución” (2010: 36). En el proceso civilizatorio, el modo en cómo el tiempo se vuelve símbolo de una coacción inevitable y el tiempo para los individuos se vuelve omnipresente, dependerá del desarrollo y exigencias de los procesos sociales así como de los instrumentos producidos para determinar el tiempo con cada vez mayor precisión. “Lo que cambia en el curso de este proceso es la pauta de autorregulación del tiempo” dirá Elías (2010, p. 48). De esta manera, Elías nos propone concebir el tiempo como símbolo, como institución social

producida social e históricamente en el largo proceso civilizador que como toda institución existe como coacción externa, representada por relojes, calendarios, horarios pero a la vez, es interiorizada y forma parte integrante de “la estructura de personalidad del individuo” (Elías, 2010, p. 36).

También he buceado en los desarrollos de Pierre Bourdieu en sus Meditaciones Pascalianas y el modo en cómo el tiempo se tematiza ligado a las disposiciones y a las prácticas de los actores. Bourdieu nos habla de experiencia del tiempo y de temporalización, para dar cuenta de su carácter de “hechura”, es decir, el tiempo se constituye en y por las prácticas sociales de los agentes. La experiencia temporal de los agentes, en tanto relación práctica con el porvenir, se configura y produce en el ajuste (nunca cerrado) entre unos habitus (presencia del pasado en el presente) y determinadas condiciones objetivas, resultado del modo en cómo se encuentra estructurado el espacio social (distribución y diferenciación de posiciones y capitales en los distintos campos) en un momento determinado.

Al recuperar la experiencia social de los subproletarios, hombres sin porvenir para dar cuenta de la imposibilidad de constitución de la referencia práctica de un porvenir, nos obliga a pensar y analizar acerca de las condiciones sociales y económicas “que posibilitan la experiencia del tiempo como algo tan habitual que pasa inadvertido” (1999, p. 295). Sin trabajo, estos sujetos dejan de contar con una de las fuentes que alimentan la *illusio*, es decir, que fundamentan la entrada en el juego social que es el juego de la vida y que hacen el tiempo: el trabajo. Esto significa que hay diversidad de formas de temporalizarse, de acuerdo a las condiciones sociales y económicas en las que estas formas se engendran.

De la física me he aproximado a las producciones teóricas de los últimos tiempos, de la mano de la gravedad cuántica a través de Carlo Rovelli, un físico teórico y académico en el Instituto Universitario de Francia y uno de los fundadores de la llamada “gravedad cuántica de bucles”.

La imagen del tiempo que solemos tener usualmente, en nuestras vidas y en nuestra percepción cotidiana es que el tiempo es ese algo que “discurre uniforme e igual en todo el universo, y en cuyo transcurrir acontecen las cosas” (2018, p.143). Hay un ahora, un presente que se constituye como “la realidad”. El pasado ha sido, ha acontecido y es el mismo para todos; el futuro en cambio se nos presenta como abierto e indeterminado. La percepción de la realidad en la que nuestra vida acontece, se dirige en una sola dirección, del pasado al futuro atravesando el presente. “Esa, créamos, es la estructura básica del

mundo” (2018, p.143). Sin embargo, en su libro Rovelli se encargará de derrumbar, uno a uno los estratos o características de este modo de entender el tiempo. La realidad es más compleja nos dirá.

Si eso que llamamos tiempo es una compleja colección o conjunto de estructuras o estratos, la física al estudiarlos con mayor profundidad, “llega a un punto, a un paisaje vacío y azotado por el viento que parece haber perdido casi cualquier rastro de temporalidad” (2018, p.11). Rovelli nos propone realizar dos movimientos en el texto que estamos abordando; por un lado ir derrumbando uno a uno los estratos que forman parte del orden o la estructura del tiempo en la física, hasta llegar a ese paisaje vacío sin tiempo a través de afirmaciones y teorizaciones que han sido confirmadas y verificadas por innumerables experimentos. Luego, ya situados en el “punto cero” del sin tiempo, el autor intentará reconstruirlo desde los aportes teóricos e ideas provisionales que aún mantienen acalorados debates y pocas -aún- verificaciones a través de experimentos. La física, plantea Rovelli, “nos ayuda a profundizar en las diversas capas del misterio. Nos enseña que la estructura temporal del mundo es distinta de nuestra intuición” (2018, p.148).

No voy a desagregar detalladamente el derrumbe y la reconstrucción del concepto de tiempo que realiza Rovelli. Me ha interesado recuperarlo, en el seno de una perspectiva de la física que al reconocer al tiempo para los humanos como “un concepto estratificado, complejo, con múltiples propiedades distintas, derivadas de aproximaciones diversas” (2018: 146), se acerca y dialoga con los aportes de las ciencias sociales y humanas.

Del campo de la filosofía, me ha interesado recuperar la obra del filósofo surcoreano Byung-Chul Han, titulada El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse (2015), en la que reflexiona sobre la crisis temporal contemporánea y las distintas alteraciones del tiempo en su ritmo ordenador y en la producción de duraciones organizantes a través de lo que llama disincronía, para dar cuenta de la relación del hombre contemporáneo con el tiempo. Para ello recupera, dialoga y discute con Nietzsche, Heidegger o Arendt. Según este autor, la actual aceleración del tiempo y por tanto de la vida humana,

tiene su causa en la incapacidad general para acabar y concluir. El tiempo aprieta porque nunca se acaba, nada concluye porque no se rige por ninguna gravitación. La aceleración expresa, pues, que se han roto los diques temporales. Ya no hay diques que regulen, articulen y den ritmo al flujo del tiempo, que puedan detenerlo y guiarlo (...) (2015, p. 14).

Al perder el tiempo su dimensión reguladora y rítmica, “desaparece también cualquier tiempo apropiado o bueno” (2015, p. 14). Ya no hay a tiempo, dirá el Byung-Chul Han,

sino destiempo. Una vida buena es aquella que está hecha de duraciones, de experiencias de duración. Sin gravitación temporal, en la que el pasado y el futuro abarcan y comprenden el presente, éste último queda abierto a la huida infinita donde los momentos oportunos no pueden constituirse. Lo que hay es duración vacía, tiempo sin duración. Se trata entonces de un tiempo atomizado, donde todos los momentos son iguales a sí mismos. Se trata de dispersión temporal.

Cada punto del presente, entre los cuales ya no existe ninguna fuerza de atracción temporal, hace que el tiempo se desboque, que los procesos se aceleren sin dirección alguna, y precisamente por no tener dirección alguna no se puede hablar de aceleración (Byung-Chul Han, 2015, p. 19).

La atemporalidad, la creciente discontinuidad y atomización del tiempo concomitantes, destruyen según Chul-Han “la experiencia de la continuidad. El mundo se queda sin tiempo” (2015, p. 21). Atomizado en puntos, el tiempo se vuelve discontinuo y sin duración, pues no hay relación significativa entre los puntos, no hay tensión narrativa o temporal entre los acontecimientos. La aceleración es la consecuencia de esta atomización. El filósofo recupera la metáfora del aroma para señalar que el tiempo atomizado es un tiempo sin aroma. Esta metáfora la recupera del relato de Proust sobre el aroma de las magdalenas y cómo dos momentos en su vida, se encuentran ligados significativamente, sustantivamente, en relación a ese aroma. Hay un hilo de sentido que reúne ambos acontecimientos. En este sentido, hacia el final de su obra, invita a pensar sobre la destemporalización y cómo volver a darle aroma al tiempo, es decir, darle duración, reconociendo la historicidad de las existencias y las trayectorias vitales a través de la apuesta a la temporalidad narrativa.

Diverso en sus formas de temporalizarse, múltiple, estratificado y complejo, con aroma narrativo o atomizado, sujeto a condiciones sociales y económicas, hecho por las prácticas de los agentes sociales, como coacción civilizatoria, como institución social y como norma, el tiempo es todo esto y mucho más que se nos escurre de las manos. En el abordaje del concepto de tiempo escolar, como una modalidad específica de tiempo social, algunas de estas caracterizaciones estarán presentes en los desarrollos que siguen.

2.4. Cuarto mapa... dimensiones del tiempo escolar

En el dibujo de este mapa, parto del concepto de tiempo escolar que elaboran Jan Masschelein y Maarten Simnos (2014) en el texto *Defensa de la escuela. Una cuestión*

pública, en el que sostienen que la invención de la escuela está asociada con la producción de un tiempo específico cuya característica central es su democratización como duración liberada de otras cargas y obligaciones familiares y sociales. Reconociendo a la escuela como una invención política específica de la polis griega, los autores la asocian con el tiempo libre, no productivo “a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo” (2014, p. 28). Es decir, la escuela instituye un espacio y un tiempo específicos, desvinculados, separados del tiempo y el espacio de la sociedad y del hogar. “Es la forma de tiempo libre gracias a la cual los alumnos pueden salir de su posición social” (2014, p. 29) y al cual no pueden tener acceso, según los autores, “fuera de la escuela” (2014, p. 30).

A lo largo del primer capítulo caracterizan el tiempo escolar, reseñando algunas de sus características en relación con la suspensión inicial que supone su especificidad. Amorosidad, apertura, interrupción, son características de una duración, la de la escuela, que con el ingreso de cada niño o adolescente ocupando la posición de estudiante, re-inaugura cada vez, desde hace siglos la suspensión respecto a otras temporalidades sociales.

Entendido entonces como la suspensión de una duración con efectos de igualdad, los aportes de autores como Escolano Benito (2000), Viñao Frago (1994) y Aniko Husti (1994), Gimeno Sacristán (2008) y Onetto (2008) permiten reconocer una de sus dimensiones o aristas, en tanto sucesión ordenada, vigilada y controlada. Estos autorxs han buceado respecto al modo de organización del tiempo al interior del dispositivo escolar, reconstruyendo históricamente –en especial Escolano Benito y Viñao Frago– la forma en que se organizó y estructuró bajo una determinada concepción y, al hacerlo, han escudriñado en sus aspectos más reguladores y coactivos de las prácticas y los sentidos de los sujetos.

Escolano Benito a partir del análisis de datos históricos en torno a horarios escolares y distribución de actividades en España, hacia fines del siglo XIX, fue señalando algunas características, como el uniformismo de las secuencias de actividades para todos los días de la semana, su reiteración y su sentido ritualista. Esta reconstrucción le permite caracterizar el orden del tiempo escolar corto con los siguientes atributos: “uniformismo, reversibilidad repetitiva e invariabilidad” (2000, p. 136). A su vez, Viñao Frago define el tiempo escolar como diverso y plural, que en tanto construcción cultural y pedagógica supone reglas y organización. La escuela no es un lugar al cual uno pueda acudir cuando quiera. Tiene establecidos sus días y horas de apertura y distribuidas en un cuadro-

horario mensual, semanal y diario, para cada curso académico, las actividades y tareas que en ella pueden llevarse a cabo. “Esta es su característica temporal básica” (1994, p. 33-34). Se trata de un tiempo “lineal, rectilíneo, ascendente y segmentado en etapas o fases a superar” (1994, p. 33), que, según Viñao Frago, se interioriza a través de los procesos de escolarización. La escuela entonces inculca “una determinada noción del tiempo, basada en la precisión de los encuentros, la secuenciación de actividades, la previsión, el sentido del progreso y la de idea del tiempo como un valor en sí mismo”. Esta “concepción del tiempo como un continuo secuenciado, lineal y escalonado es consustancial, pues, a la institución escolar, no el producto de una situación histórica concreta” (1994, p. 35), señala el autor.

Desde el campo de la Organización escolar y desde una perspectiva más bien sistémica, Aniko Husti (1992) parte de señalar que históricamente, el sentido que la escuela le ha dado al tiempo escolar es el newtoniano, cuyos componentes principales son la hora de clase, la jornada diaria, el curso y el año lectivo. Todas estas unidades se configuran en un modelo secular de planificación del tiempo que se reproduce y afianza en dicha repetición. La uniformidad y la inmovilidad son los principios organizativos sobre los que se apoya el funcionamiento de este modelo.

Desde Argentina, en un artículo que data del 2008, Fernando Onetto señala que la escuela tiene formas minuciosamente dibujadas, de las cuales una de ellas es la organización interna del tiempo. El autor lo analiza como secuencia sucesiva, jerárquica y microscópica. En la primera acepción, se trata de entender que la escuela organiza el tiempo como una sucesión de momentos vinculados entre sí, lo que se hace hoy sirve para el año próximo, para el nivel siguiente, etcétera. El tiempo escolar aparece como un suceder ininterrumpido, como una continuidad temporal sin saltos ni sorpresas. Como un suceder continuo de momentos discretos. Esta forma de pensar el tiempo escolar tiene efectos, entre ellos, producir su previsibilidad.

La sucesión jerárquica y la sucesión microscópica son los otros aspectos que el autor analiza. El tiempo escolar, heredero del monástico, se ordena según una regla que consiste en prescribir qué hay que hacer en cada momento. Es una regla que posiciona al individuo en un grupo mayor que marcha al mismo paso, todos al mismo tiempo estarán ocupados en determinada área. Se trata de una concepción reticular del tiempo como una secuencia dividida en pequeños segmentos sucesivos, que queda expresada en el horario escolar. El tiempo se muestra ahora como una sucesión ininterrumpida, organizada en etapas cada vez más pequeñas (2008, p. 7).

José Gimeno Sacristán, en el libro titulado *El valor del tiempo en educación*, del año 2008, sistematiza y presenta, a lo largo de distintos capítulos, los resultados de una investigación realizada durante el 2005, en las comunidades de Andalucía, Comunidad Valenciana, Galicia y Madrid (España) en la que indagó acerca de la jornada escolar y los modelos de horario continuo y partido. Acerca del tiempo escolar, señaló que es un tiempo “delimitado, inexorablemente, y que hay que ocuparlo de alguna forma, no se puede recuperar y no está vacío” (2008, p. 12). Y si bien el reloj y el calendario dictan sus reglas e imponen límites, racionalizan y ordenan, regulan, secuencian y distribuyen actividades, lo cierto es que hay un tiempo begsonianiano, el tiempo de la vivencia, de la significación que necesita ser considerado, para comprender qué sentido tiene la experiencia escolar en lxs estudiantes. Por ello se propone estudiarlo desde un ángulo que contempla la cuestión institucional y a la vez tiene en cuenta las subjetividades de sus actores, identificando cuatro dimensiones, la del tiempo físico matemático, la dimensión biológica o biopsíquica del tiempo, la del discurrir de los procesos personales y subjetivos en tanto contenido de una experiencia, y la dimensión social, en tanto tiempo organizado por las normas, costumbres y hábitos sociales, por las instituciones y la cultura (2008, p. 27).

La producción histórica de las formas de regulación y coacción del tiempo escolar, en el sentido elisiano del término, que estxs autores nos muestran, se expresan tanto en la dimensión más finita, cuantificable y mensurable del tiempo, como así también en su dimensión productora de determinadas subjetividades, al ser interiorizadas y aprendidas por lxs actores escolares.

El recorrido por estxs autorxs, que como ya mencionamos, no agota el conjunto de teorizaciones en torno al tiempo escolar, pero posibilita avanzar en una primera conceptualización y caracterización. El tiempo de la escuela es una construcción socio-histórica y una modalidad particular del tiempo social, es decir, organizativo-institucional que mantiene relaciones (a veces conflictivas, jerárquicas, interrelacionales) de distinto tipo con otras dimensiones/niveles o planos temporales y que puede ser concebido de la siguiente manera: como una sucesión y progresión ininterrumpida y repetitiva de momentos, etapas y actividades, finita en su duración, homogénea y uniforme en su estructuración y previsible en su organización. Esta determinada forma de concebir, organizar y estructurar el tiempo en la escuela se inculca y es interiorizada en los procesos de socialización escolar y pasa de ser una pauta coactiva a una autoregulación del tiempo. La del tiempo es una forma silenciosa e invisible de enseñanza, portadora de

determinados sentidos y habilitante de otros. El tiempo escolar deja marcas de distinto tipo. La materialización de esta forma de concebir el tiempo, en su faceta más mensurable, son el calendario y el horario escolar. En ellos se organizan de manera repetitiva e invariable las unidades temporales cortas: la hora y la jornada escolar las cuales se reiteran semana a semana durante todo el año lectivo.

Estas características permiten reconocer en el tiempo escolar su dimensión o sentido imperativo y coactivo en el seno de la producción de una conciencia omnipresente del tiempo, que se aprende a lo largo de la escolarización, de acuerdo al modo en que estas características se redefinen y configuran en relación con la historia, las tradiciones y las especificidades de cada nivel educativo y de cada institución escolar.

Sin embargo, dichos autores también refirieron a una característica consustancial al tiempo en tanto humano, -en especial Gimeno Sacristán- que es su multidimensionalidad. Esto supone concebirlo desde otros pliegues y facetas menos medibles, gobernables y cuantificables, que permiten reconocerlo como un objeto complejo y escurridizo. En este sentido, me ha interesado recuperar otras referencias teóricas que, reconociendo estos atributos del tiempo escolar, habilitan a incluir otras tonalidades.

Para ello las elaboraciones teóricas de Violeta Núñez (1999) y de Daniel Brailovsky (2012) fueron referencias consultadas en esta investigación. La primera autora, sostuvo algunas reflexiones acerca del tiempo desde el campo de la pedagogía social en un artículo titulado *De la educación en el tiempo y sus tiempos*. Plantea que la educación se inscribe en el tiempo entendido como lugar de encrucijada de saberes y sujetos. Parte del supuesto de que, en la educación, en tanto encuentro de generaciones, en tanto lugar de transmisión y producción de saberes y en tanto productora de experiencias y huellas subjetivantes, se anudan múltiples dimensiones temporales. La hipótesis que sostiene Núñez es que en el discurso pedagógico el tiempo es dehiscencia, entendida etimológicamente como apertura, ruptura, separación. Se trata, según esta autora, de tiempos diversos, no del tiempo como un continuum. Ya que no hay educación sino hay significación, y ésta siempre es a posteriori, la linealidad del tiempo escolar en su concepción finita y cuantificable, no nos sirve. La idea de dehiscencia permite pensar la educación y no el aprendizaje como discontinuidad donde el presente se construye en tanto resignificación de lo pasado, incorporando a la lógica del discurso pedagógico, la noción de *après-coup*. “No hay pues una línea continua de progreso, sino rupturas que produce, precisamente, la irrupción de lo nuevo” (1999, p. 145). La idea de trayectoria

propia y de tempus particularis connotan esta categoría de deshicencia, para reconocer el lugar de la subjetividad, de las resignificaciones y de las retrospectivas en educación.

Daniel Brailovsky, en el libro *Las escuelas y las cosas* aborda la cuestión del tiempo, sin que éste sea su preocupación investigativa central. De hecho, este texto es el resultado de su tesis doctoral, en la que estudia la cultura escolar y sus objetos. El autor realiza algunas puntualizaciones en torno al tiempo escolar y los objetos que lo regulan. Formula que el tiempo cronológico (el medible, planificado, grillado) cambia al ser transitado, habitado, en condiciones específicas de lugar, acción y vínculos. Nos recuerda que los griegos utilizaban distintas palabras para referirse al tiempo: Crónos, Kairós, aión, eran significantes del tiempo, aunque con significados bien distintos. Crónos es el tiempo cronológico, sucesivo, lineal, aquella concepción apegada a lo medible del tiempo, a ser cuantificado por relojes y cronómetros; en cambio Kairós alude a un sentido de la oportunidad, a una la forma de vivenciar el tiempo. Aión refiere a la intensidad del tiempo que reúne todo lo transcurrido y por venir, la eternidad. En la educación escolar, la tensión siempre se juega entre cronos y kairós, entre lo medible y previsible y la ocasión para un actuar justo a tiempo.

Como se puede apreciar, estos autores nos traen otra forma de pensar el tiempo escolar. Si en los anteriores, el tiempo escolar era presentado en su finitud y bajo un carácter cerrado, Núñez y Brailovsky lo reconocen en su apertura e inacabamiento. Se trata de abordajes que registran una dimensión más experiencial y significativa del tiempo, en su dimensión de posibilidad y oportunidad incesante, es decir, como matriz instituyente de otros destinos y aperturas a lo inédito y lo múltiple.

Entonces, y a partir de este mapa conceptual sobre el tiempo escolar realizado a través de estos autores, puedo reconocer que el tiempo escolar asume este carácter bifronte en el que a la vez que regula, ordena, estructura, y organiza una determinada experiencia educativa, también es apertura, habilita a la diferencia y a los posibles en el marco de los procesos de transmisión del acervo cultural, de las resignificaciones subjetivas, de los encuentros y las interacciones. Dos caras que se necesitan mutuamente.

Se puede sostener, entonces, que el tiempo escolar, ese tiempo libre e igualitario que tematizan Masschelein y Simnos, puede ser concebido como la duración, históricamente producida, social y políticamente disputada e institucionalmente organizada de una suspensión con efectos, en la que se entrecruzan e interactúan políticas, trayectorias, temporalidades, saberes y sujetos, y que, en su capacidad productora de marcas, huellas y experiencias, se dirimen el determinismo y la contingencia, el cierre y la apertura a lo

plural, lo previsible y lo inédito (Castro y Martino, 2021; Martino, 2022). Desde esta forma de concebir el tiempo escolar, fui desplegando la investigación sobre la discontinuidad.

2.5. Una brújula... sobre la estrategia metodológica utilizada para navegar y cartografiar la discontinuidad

Dibujados los mapas que me permitieron iniciarme en la exploración de las geografías de la discontinuidad, la brújula metodológica definió ciertos rumbos y no otros, aprovechó ciertos vientos y direccionalidades y encalló en algunos puertos, mientras echaba velas en otros.

Inicialmente, puedo decir que la investigación desarrollada es de corte cualitativo, que desde un enfoque socio-antropológico entiende la realidad social y educativa desde una perspectiva crítica como totalidad concreta (Kosik, 1967). Es decir, y tal como lo plantea este autor "el mundo real (...) es un mundo en el cual las cosas, los significados y las relaciones son considerados como productos del hombre social, y el hombre mismo se revela como sujeto real del mundo social" (1967, p. 24). Entender la realidad social y educativa como totalidad concreta supone para Kosik entenderla como

concreción, como un todo que posee su propia estructura (y, por tanto, no es algo caótico), que se desarrolla (y, por ende, no es algo inmutable y dado de una vez para siempre), que se va creando (y, en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado y variable sólo en sus partes singulares o en su disposición), de tal concepción de la realidad se desprenden ciertas conclusiones metodológicas que se convierten en directriz heurística y principio epistemológico en el estudio, descripción, comprensión, ilustración y valoración de ciertos sectores tematizados de la realidad" (Kosik, 1967, p. 41).

Desde este supuesto epistemológico se buscó producir análisis relacionales que permitieran no simplificar la complejidad y multidimensionalidad del objeto de estudio y de la problemática estudiada, sino todo lo contrario. Es decir, tratar de 'apresar' y comprender de manera profunda las relaciones, contradicciones, el dinamismo, y las lógicas de los procesos, su 'carácter específico' (Kosik, 1967) y no evidente por sí mismos (Rockwell, 1997), recuperando para ello perspectivas, enfoques y categorías teóricas provenientes de la pedagogía, la antropología, los enfoques institucionales de la educación, la organización escolar, las políticas educativas.

En diálogo con lo planteado por Kosik, recupero a Ardoino (1988) quien desde la apuesta por el análisis multirreferencial, señala la necesidad de una "lectura plural, bajo diferentes ángulos" (1988, p. 1) desde el reconocimiento de la opacidad y complejidad de la realidad

humana y social. Este autor señala que "sólo se puede esperar emprender seriamente el análisis de tales prácticas [se está refiriendo a la educación] a partir del reconocimiento de su complejidad y, por consecuencia, de una comprensión considerablemente retrabajada del status de su opacidad" (1988, p. 1). Reconocer la complejidad supone "postular el carácter "molar", holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por cortes, por descomposición en elementos más simples" (1988, p. 3). Si concebimos el objeto o parcela de la realidad que intentamos conocer como "estratificad(a) y demandante de diversos niveles de lectura", entonces el análisis multirreferencial en tanto

hipótesis de una pluralidad de "miradas" necesarias para permitir la comprensión de un objeto dado, en este caso, una práctica social, termina, de hecho, por otorgar a este objeto un elevado grado de desorden y de heterogeneidad que, sin esta multiplicidad de acercamientos, siempre incompletos, pero pensados como complementarios, quedaría ininteligible (1988, p.3).

Pluralidad de miradas que se complementan multirreferencialmente desde el reconocimiento de una multi o pluri dimensionalidad del objeto estudiado.

Desde esta perspectiva epistemológica entiendo que el conocimiento sobre la discontinuidad escolar de lxs estudiantes ha implicado problematizarla como objeto, estratificarla para abordarla desde distintos ángulos y dimensiones, desde una constante interrogación y desnaturalización de las categorías teóricas y de mis propios supuestos en tanto sujeto social. Se trata de un trabajo conceptual, analítico y crítico constante que ha ido renovando lecturas, preguntas y elaboraciones y que me ha permitido flexibilizar o elaborar artesanalmente a modo de "construcción intencional" (Salazar Villava, 2003) las estrategias metodológicas en cada momento del proceso investigativo.

Esta construcción intencional o dispositivo para hacer ver (Salazar Villava, 2003) se elaboró a través del estudio en casos con dos escuelas secundarias de gestión estatal localizadas en Córdoba Capital. Se trata de dos escuelas secundarias que forman parte de la misma Zona de Inspección -de ahora en más IPEM A e IPEM B-. Ambas se encuentran ubicadas en la zona sur de la ciudad de Córdoba. Una de ellas está localizada en el borde de Barrio San Vicente, un populoso y muy conocido barrio capitalino, cuya historia de su crecimiento y constitución da cuenta de procesos de industrialización, movimiento obrero y organización comunitaria. El barrio Villa Bustos donde está ubicada la otra escuela es mucho más reciente en su constitución y se encuentra localizado por fuera del anillo de circunvalación de la ciudad, en una zona de galpones, fábricas y descampados que se fue urbanizando y empobreciendo al compás de los procesos de

crecimiento industrial principalmente en relación con una de las fábricas autopartista más importantes de la zona como es Fiat.

Entre uno y otro barrio, además de la historia de su constitución, media el anillo de circunvalación que configura fronteras materiales y simbólicas respecto a las condiciones de segregación y vulnerabilidad de muchos de sus habitantes.

La elección de esas dos escuelas no fue fortuita, sino que devino de un conocimiento y trabajo anterior con el conjunto de escuelas de dicha zona. Esta instancia permitió acceder a un relevamiento cuantitativo sobre las inasistencias escolares de los estudiantes, realizado en esta inspección durante el año 2017. En ese estudio estas dos instituciones presentaban los porcentajes más elevados de acumulación de inasistencias (estudiantes con más de 20 inasistencias) y una disminución de la cantidad de estudiantes que mantenían una continuidad regular a clases. Ambas formaban parte del grupo “con alto porcentaje de abandono, bajo porcentaje de estudiantes entre 0 a 15 inasistencias acumuladas, alto porcentaje de estudiantes con 26 o más inasistencias acumuladas y promedio de inasistencias por estudiante por encima del promedio de la IRC3” (Inspección Regional Córdoba 3). Al respecto, el IPEM A presentaba uno de los porcentajes más elevado de inasistencias de sus estudiantes con una cifra de 19,27 %. Mientras que en el IPEM B era de 16,74 % para el año estudiado.

El análisis en casos, como estrategia metodológica, no ha pretendido quedar reducida a una mirada sobre las escuelas y/o situaciones puntuales independientes de sus atravesamientos y tramas sociales, contextuales, históricas, políticas e institucionales en las que se inscriben. De hecho, la etnografía analítica, concibe los casos como espacios para analizar e identificar en clave local, procesos más amplios, de carácter más estructural. Al decir de Rockwell y Ezpeleta nuestro propósito es abrir

la posibilidad de generalizar la construcción teórica que se elabora en el curso del análisis; de generar a partir de esta concepción de escuela y de este tipo de categorías, el conocimiento de escuelas en otros contextos, en los que los procesos predominantes pueden ser distintos (1983: 14).

Rockwell y Ezpeleta plantean que la

heterogeneidad es uno de los caracteres más destacables en la vida cotidiana en general. La escuela no escapa a esta regla, no sólo porque existe una gran diversidad de ámbitos, de sujetos, de escuelas, sino sobre todo porque en cada conjunto de actividades, en cada “pequeño mundo”, coexisten elementos con sentidos divergentes. Cualquier registro de actividades cotidianas escolares muestra incongruencias, saberes y prácticas contradictorias, acciones aparentemente inconsecuentes (...) La única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, de no perderlo, pero tampoco perderse en él, es reconocer su

carácter de construcción histórica, analizar desde el conocimiento de su origen y ordenamiento histórico, el sentido de las actividades que se reproducen en la actualidad (1983, p. 11).

En este sentido las operaciones que atravesaron las estrategias de recolección de datos fueron las de contextualización y reconstrucción socio histórica de políticas y procesos institucionales, descripción e interpretación de los sentidos y las voces de lxs sujetxs desde el punto de vista de éstxs y en el marco de los procesos y dinámicas de las que forman parte. La incorporación del componente etnográfico en esta investigación, se realizó a través de la definición de ciertas estrategias de recolección de datos como la permanencia en las escuelas durante los dos primeros años, las observaciones de distintos espacios, tiempos y situaciones de la cotidianeidad escolar y las entrevistas de tipo antropológico (Guber, 2004). El 'estar ahí' (Guber, 2004) como parte de las estrategias investigativas, formando parte de una jornada escolar (por la mañana o por la tarde) junto a las entrevistas semiestructuradas, las conversaciones y observaciones permitió aproximarme a algunas de las perspectivas de lxs actores de ambas escuelas, en especial de lxs estudiantes. También, el 'estar ahí' fue la estrategia metodológica necesaria para interiorizarme y tratar de 'percibir' el tiempo escolar en cada una de las dos escuelas¹⁰.

Para el relevamiento de la información, las dos escuelas definidas como casos se constituyeron en la unidad de análisis y el lugar donde "leer" y articular las tres escalas de análisis que se definieron en la formulación del proyecto de investigación: la de las políticas educativas y sus regulaciones, la institucional a través de sus procesos y las respuestas que construyen las escuelas sobre la discontinuidad y de la de los sentidos y experiencias de lxs estudiantes. El trabajo de campo más intenso se realizó durante los años 2018 y 2019. Gran parte del 2020 supuso un 'impasse' en relación al trabajo de campo en el marco del cierre de los edificios escolares en todo el sistema educativo nacional desde marzo de ese año por motivo de la pandemia por Covid-19. En la segunda parte del 2020 fue posible restablecer contacto con las directoras de ambas escuelas y reiniciar charlas informales y entrevistas con ambas entre diciembre del 2020 y primeros meses del 2021.

¹⁰ En los primeros meses en que comencé el trabajo de campo, un colega que conocía mi investigación, me acercó un texto-clase de una propuesta formativa que estaba realizando en ese momento. Acceder a esta lectura inicial colaboró en la decisión de "percibir el tiempo" o escucharlo. Recuperé un fragmento de ese material. "Diferentes registros empíricos sobre los haceres escolares reflejan la vida en la escuela. Por ejemplo, el recuerdo del sonido de la campana, del timbre, los ruidos del inicio del recreo, los silencios al izar la bandera, los cubiertos que avisan la llegada del almuerzo, todos sonidos que nos invita a 'vivenciar el tiempo escolar'" (Romero y Carnevale, 2017, p. 12).

Para abordar la escala de las políticas educativas, se realizaron entrevistas semi estructuradas al inspector general de nivel secundario en el 2019, a la inspectora de la zona regional 3 (se realizaron tres entrevistas con esta actriz escolar: en el 2018, en el 2019 y en el 2020) y a miembros del equipo técnico del Servicio de Protección de Derechos (SPD) del Centro de Participación Ciudadana (CPC) de Barrio Empalme en el 2019¹¹. También, se realizaron lecturas y análisis de normativas y regulaciones ministeriales dependientes de la jurisdicción nacional y provincial, vinculadas a la temática del ausentismo y la discontinuidad.

En la escala de las instituciones escolares se desplegó gran parte del trabajo de campo. En ellas se realizaron:

- Lecturas y análisis de documentación (proyectos, memorias, historias institucionales, informes, anuarios, reglamentaciones, regulaciones, etc) e información estadística que producen las escuelas tanto las exigidas por las autoridades ministeriales como aquellas de cuño propio.
- Observaciones y descripciones de jornadas institucionales, dinámicas de entrada a la escuela; espacios e inmediaciones.
- Entrevistas estructuradas y semi estructuradas a distintxs actorxs institucionales: docentes, directivxs, preceptorxs, coordinadorxs de curso y estudiantes.

En el IPEM A, se realizaron 2 entrevistas a las 3 Maestras del Consejo del Menor, 3 entrevistas individuales y en conjunto a preceptorxs, 1 entrevista a la vicedirectora y otra a la directora. Cinco entrevistas a profesorxs, una a la psicóloga, a la coordinadora del CAJ, a la persona que atiende la cantina y es referente comunitaria, y a lxs dxs coordinadores de curso. A lxs estudiantes se realizaron 21 entrevistas, de las cuales se grabaron 18 y el resto se realizó un registro escrito. Tres de estas entrevistas fueron realizadas con dos estudiantes a la vez y el resto se realizaron de manera individual. Se entrevistaron en total a 14 varones, y a 7 mujeres. De los cuales 4 cursan el Ciclo Orientado y 16 el Ciclo Básico. También se realizaron entrevistas en profundidad con un estudiante.

En el IPEM B, se realizaron 7 entrevistas a profesorxs, se mantuvieron dos conversaciones grabadas en la Sala de Profesores, se realizó una entrevista grupal a las tres preceptoras, una entrevista a una docente integradora, al Ayudante de Secretaría, a la Coordinadora de cursos, a la directora y a la vicedirectora.

¹¹ Las dos escuelas investigadas se ubican geográficamente en barrios que tienen dependencia administrativa con este CPC. Por lo cual, ante casos críticos de ausentismo de algunxs estudiantes, los equipos de gestión de ambas instituciones se contactaban con el SPD que tiene su oficina en esa dependencia municipal.

Como ya se mencionó antes, la estrategia de permanecer en las escuelas semanalmente, especialmente en los dos primeros años, permitió no solo realizar observaciones y familiarizarme con la vida cotidiana de las mismas, sino también acceder a conversaciones y entrevistas con la diversidad de actores que formaban parte de ellas. La insistencia de algunas de las preguntas formuladas en el Proyecto de Doctorado, como por ejemplo “¿De qué están hechas las inasistencias? ¿Qué es una inasistencia para el sistema educativo? ¿Para las escuelas? ¿Para los propios estudiantes? ¿qué hacer con las ausencias de los estudiantes, por que ellas están allí, y se acumulan? (...) ¿Por qué faltan los estudiantes a clases? ¿Cuándo? ¿Cuánto?” (2018, p. 9), se sostuvo desde una comprensión compleja y multidimensional del ausentismo que necesitaba escuchar, conocer y comprender los puntos de vista y los posicionamientos de lxs actores escolares ubicados en las distintas posiciones institucionales del organigrama. Abordar la escala institucional en sus singularidades, supuso entonces, reconocer la dimensión colectiva, intersubjetiva y plural de las escuelas, sus producciones y respuestas institucionales y el modo en que cada sujeto participaba de las mismas. El conjunto de entrevistas realizadas a los diversos actores escolares, se inscribió en el interés por conocer y comprender el ausentismo de manera situada en cada una de las escuelas, a partir del interés analítico por comprender y articular las diferentes voces que desde las diversas posiciones institucionales, tenían algo para decir sobre cómo percibían, problematizaban y buscaban o no intervenir sobre el mismo.

Con respecto a lxs estudiantes en esta misma escuela, se mantuvieron conversaciones iniciales e informales con 12 estudiantes y entrevistas semi estructuradas con 22, las cuales fueron grabadas. De este conjunto de 34 conversaciones intencionadas (Guber, 2004), 19 se realizaron a varones y 15 a mujeres. De los cuales 16 cursaban el Ciclo Básico y 18 el Ciclo Orientado. Asimismo, se seleccionó a un estudiante en particular, y se realizaron 2 entrevistas en profundidad con él.

Cabe señalar que el desarrollo de las entrevistas a lxs estudiantes se constituyó, inicialmente, en un proceso conformado por distintos momentos en los que fui precisando y modificando el instrumento de acuerdo a los primeros acercamientos y al modo en que era posible producir un material empírico rico y denso respecto a relatos y sentidos de lxs propixs estudiantes respecto a la escuela y a sus procesos de escolarización. Las entrevistas fueron anónimas y confidenciales. En los recreos y en los cursos en los que el o la profesor/a lo permitía, fui explicando sobre la investigación y sus finalidades. Lxs

estudiantes decidieron participar voluntariamente e incluso decidir no responder a alguna de las preguntas formuladas.

La guía de preguntas estuvo conformada por un conjunto de ejes o tópicos de indagación. Contenía interrogantes sobre lugar de residencia, conformación familiar, situación educativa y laboral de la familia y del propio estudiante. También se formularon un conjunto de preguntas que abordaron la historia escolar pasada y presente, el rendimiento escolar, las inasistencias, el posicionamiento y/o apoyos familiares en torno a la escuela. Otra dimensión que se abordó tuvo que ver con indagar las ocupaciones y actividades que realizaban lxs estudiantes más allá del tiempo escolar, así como sus gustos y prácticas culturales. Cabe señalar que algunos de los ítems tenidos en cuenta para las entrevistas fueron recuperados de la investigación sobre el abandono escolar que realizaron Binstock y Cerruti en el 2005.

Respecto al tipo de estructuración de la entrevista, luego de los primeros intentos con entrevistas abiertas que no redundaron en información significativa, se decidió por generar un guion estructurado de preguntas, que al encauzar los temas, me permitieron encontrarme con lxs estudiantes, sus percepciones, emociones, sentires. El supuesto que guió esta decisión tuvo que ver con las condiciones de las entrevistas: la mayoría se realizaba en el recreo o en horas libres, a veces algún profesor permitía que el o la estudiante saliera de su hora de clase; el espacio disponible fueron los pasillos, el patio o aulas vacías si contábamos con suerte, así como la poca locuocidad de muchxs de mis interlocutores en esa situación, en especial, lxs estudiantes del Ciclo Básico. En este marco, contar con una “batería de preguntas” ya pensadas previamente y proponerlas de diversos modos, cambiarlas, desordenarlas y no hacerlas se volvió un ejercicio más productivo metodológicamente, de acuerdo a la situación y al grado de “intimidad” que se construyó en el encuentro con el o la estudiante.

En algunos casos y ante determinadas preguntas, lxs chicxs contaban situaciones de vida sumamente críticas y el espacio de la entrevista se constituía en un lugar donde hablar, y donde ser escuchadx. A la vez, fui reconociendo que la variedad del repertorio de preguntas habilitaba a distintos relatos y sentidos, según las historias de vida de cada estudiante. Así, mientras algunas preguntas formuladas a ciertxs estudiantes generaban una respuesta escueta, para otrxs era la puerta de entrada a un relato denso donde aparecían significaciones, valoraciones, anhelos, expectativas y experiencias de vida.

El conjunto de estudiantes entrevistadxs que se ha tomado como muestra para el análisis que se realiza en los capítulos subsiguientes, es de 43. Este número no ha buscado

constituirse en una representación estadística del total de la matrícula de cada una de las escuelas. Las entrevistas se realizaron principalmente en el 2018 y algunas en el 2019. Cuando las respuestas comenzaron a 'presentar' relatos similares, se decidió por saturación, mantener la cantidad lograda y avanzar con una mirada que profundizara sobre algunos casos puntuales de estudiantes.

Durante el proceso de trabajo de campo, y con relación a la escala situada en torno a lxs sujetxs y sus experiencias temporales de escolarización, se definió focalizar en dos estudiantes (uno por cada escuela) para realizar entrevistas en profundidad con ellxs. La decisión de focalizar en dos casos, asumió la intención de conocer en profundidad sus historias de vida, sus condiciones materiales, historia familiar, cómo vivían y experimentaban su escolaridad, qué sentidos asumía la escuela en la trama socio contextual de sus existencias, para conocer desde allí sus deseos, sus esfuerzos, sus ganas y desganadas, expectativas y proyecciones en relación a la escuela, pero también a otros aspectos de sus jóvenes vidas. Dos estudiantes varones fueron elegidos como casos a partir del material que había aparecido en la primera entrevista mantenida con ellos.

En el caso del estudiante del IPEM A, Leandro, al quedar libre por inasistencias, las entrevistas realizadas fueron en su casa, con la autorización de su madre. Se realizaron dos entrevistas en profundidad y se mantuvieron conversaciones informales por WhatsApp durante la pandemia. Hacia el 2021 pese a insistir por esta vía para continuar este tipo de charlas, la no respuesta llevó a considerar un cambio de número de teléfono o de dispositivo móvil.

En el caso del estudiante del IPEM B, las dos entrevistas en profundidad realizadas fueron en la escuela en un momento en el que el riesgo de quedar en condición de estudiante libre era muy alto. Mantuve el vínculo con Jeremías hasta que finalmente quedó fuera de la escuela y ya no pude tener contacto con el estudiante. En las conversaciones mantenidas con él, relató sobre su consumo de marihuana y en la última entrevista esta situación aparecía de manera crítica en relación a su estadía en la escuela bajo los efectos de este tipo de consumo.

La curiosidad por la discontinuidad, 'implicada' desde una experiencia escolar propia continua, tal como lo expresé en la introducción de este trabajo, nutrió la decisión de entrevistar a muchxs estudiantes para tratar de conocer cantidad de inasistencias acumuladas y razones por las cuales se faltaba a la escuela, prioritariamente. En esa etapa de la investigación, el supuesto principal que orientaba el modo en cómo encaraba

las conversaciones con lxs estudiantes aludía a la necesaria existencia de una razón o explicación 'razonable' (desde mi propio punto de vista y universo significativo) sobre la acumulación de faltas. Dicho de manera coloquial 'tenía que haber una causa'. Tuve que realizar bastantes entrevistas, no tanto para construir una muestra representativa a nivel estadístico, sino para comenzar a problematizar mi propia implicación en la búsqueda de una causa o factor razonable -desde mi propio punto de vista- y escuchar, leer y comprender las 'causas' o 'razones razonables' para lxs propixs estudiantes, en el seno de los procesos, condiciones y atravesamientos sociales, barriales-comunitarios, familiares y subjetivos. Ello habilitó a la comprensión del ausentismo y la discontinuidad como procesos multi determinados -tal como los iba teorizando desde los aportes de García Gracia (2001), Gonzalez Gonzalez (2005, 2006), Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviére Gómez (2010), Vázquez Recio y López Gil (2018), Blanco (2014), Weiss (2015), Binstock y Cerruti (2005)-, en los que de manera lenta, imperceptible a veces, y casi como si fuera parte 'del orden natural de las cosas', la discontinuidad y la reducción del tiempo escolar caracterizan el recorrido de ciertxs chicxs en la escuela.

Respecto al trabajo de campo y acceso a la vida institucional de ambas escuelas, se vuelve fundamental recuperar -teniendo en cuenta los aportes de las perspectivas institucionales en educación-, los planteos de Garay (1996) y Fernández (1998) acerca del conocimiento de las escuelas como instituciones. Garay (1996) nos habla de éstas como objetos contradictorios y paradójicos, también como laberintos cuyo conocimiento supone obstáculos epistemológicos que provienen de "la naturaleza misma de los fenómenos institucionales" y "del sentido y la función que las instituciones adquieren en la sociedad" (p.128). La complejidad de los fenómenos institucionales en tanto fenómenos sociales y humanos, y el modo en cómo las instituciones están hechas por nosotros pero y a la vez, nos configuran subjetivamente, es decir su articulación con la sociedad y con lxs sujetxs, supone que el conocerlas no pueda ser considerado una operación sencilla como si la vida de las escuelas fuera un lago de aguas transparentes. Fernández (1998) nos habla de resistencia al conocimiento, la cual estaría ligada a las "diferentes prohibiciones sociales que pesan sobre el conocimiento, en especial en el nivel de las significaciones y los 'no dicho' institucionales" (p. 29).

La advertencia recogida desde estas dos autoras habilita a no cumplir la promesa de la totalidad en cualquier operación cognoscitiva sobre lo institucional, pero también permite reconocer el modo en que cada una de las escuelas fue 'mostrándome' su adentro y algunos de sus no dichos institucionales en relación al tipo de procesos institucionales en

curso. Mientras el acceso al IPEM B fue mucho más rápido en el momento de la entrada, a lo largo de mis visitas fui percibiendo que no había tanta disponibilidad para la palabra y la conversación más detenida como si fue posible lograrlo en el IPEM A. De hecho, en esta escuela pude realizar entrevistas concertadas previamente y con cierta extensión en su duración, habilitantes de una mayor reflexividad sobre las preguntas y los intercambios realizados. En el IPEM B esto solo fue posible con pocos actores, en especial con el equipo de gestión y las personas con permanencia institucional. Los intercambios con lxs docentes fueron siempre en la sala de profesorxs en los horarios de recreos, en el recambio de un turno a otro o en algunas horas libres y poco extensos. En el IPEM A, tuve menos interacciones con docentes que en el IPEM B, pero las entrevistas realizadas con ellxs contaron con mejores condiciones para la conversación, las repreguntas y la apertura de sentidos (Guber, 2004). La sala de profesores fue el lugar principal donde se dieron las entrevistas en el IPEM B y fue un espacio en el que permanecí bastante tiempo.

En las visitas, mi permanencia en la escuela trataba de abarcar la duración de una de las dos jornadas diarias -según el turno en el cual asistía-. En los momentos de clase, los pasillos de la escuela se encontraban desiertos y en silencio, dado que -como lo explico más adelante- no se registraba movimiento de estudiantes ni de docentes. En estos momentos, sí solía encontrarme con algunxs de ellxs en la sala de profesores ya que éstos habían llegado más temprano o tenían una hora liberada hasta su próxima clase, ello me permitía poder iniciar algunas conversaciones.

En el IPEM A el movimiento y bullicio se intensificaban durante los recreos, pero se mantenían a lo largo de toda la jornada escolar. El trabajo de lxs preceptores lo visualicé como en 'estado de alerta permanente' ya que todo el tiempo parecían constituirse en los actores de referencia para estudiantes, profesorxs y familias. En los momentos en que permanecí en las dos preceptorías, la entrada y salida de chicxs era constante, de profesores solicitando libros de temas, planillas de asistencia o el cuaderno para anotar a quienes se portaban mal; también visualicé la presencia de madres y padres para hablar acerca de diferentes asuntos. En el IPEM B en cambio, mi permanencia en la preceptoría solo duró mientras realicé la entrevista a las preceptoras. Éstas no accedieron a una entrevista individual, pero sí a una conversación grupal. Cabe aclarar que la preceptoría -durante todo el tiempo de trabajo de campo- fue un espacio que se mantenía con la puerta cerrada. En los momentos en que entré mi percepción fue que se trataba de un espacio resguardado por estas actrices escolares del resto de lxs otrxs actores

institucionales, incluida yo. Un detalle no menor fue que la preceptoría tenía un televisor que estaba permanentemente prendido y cuyo contenido acompañaba el trabajo de las preceptoras, según comentaron de manera informal.

Cabe señalar asimismo que mientras realizaba el trabajo de campo, el IPEM B atravesó un proceso de recambio de su equipo directivo. Hacia fines del 2018 se jubiló el vicedirector (al cual no tuve tiempo de poder entrevistar) y asumió en ese cargo la profesora con más antigüedad en la escuela. En la entrevista con ella, fui reconociendo que su decir acerca de varias cuestiones institucionales estaba atravesado aún por lo iniciático de su reciente cargo y por la experiencia como docente. Al año siguiente, hacia fines de 2019 también se jubiló la directora y asumió una profesora que ganó el concurso para el cargo pero que no formaba parte de la planta docente. Una cuestión sorprendente es que visité la escuela una vez por semana hasta diciembre de ese año, y con quienes conversé, ninguno hizo comentarios acerca de esta nueva directora. El inicio del 2020 nos sorprendió con la pandemia y el cierre de los edificios escolares en nuestro país. Recién para la segunda mitad de ese año pude acceder al contacto telefónico con la nueva directora y poder realizar una entrevista con ella. Desde mi experiencia profesional, sé que el recambio de los equipos de gestión en las escuelas suele ser un momento difícil, que intensifica o reabre ciertos procesos, temores, fantasías y sensaciones de discontinuidad y quiebre respecto a cómo venían siendo las cosas hasta ese momento, y más aún cuando se trata de una profesora concursada que no formaba parte de la “gente de la casa”, como se dice habitualmente.

A lo largo de este apartado, he intentado dar cuenta de las direccionalidades y los rumbos metodológicos principalmente asumidos en esta investigación, así como las decisiones ‘in situ’ durante el trabajo de campo. En los sucesivos capítulos también iré expresando algunas opciones metodológicas definidas y cuya explicitación en esos apartados se articula con la trama argumental desarrollada en ellos.

Segunda Parte

*“...las zonas señaladas como terra incognita en los mapas
nos dicen que el conocimiento también
es una isla rodeada de los océanos de lo desconocido.
Nos indican que los cartógrafos sabían que no sabían,
y la conciencia de la ignorancia no es ignorancia sin más,
sino que es una conciencia de los límites del conocimiento”
(Rebecca Solnit, 2022, p. 140-141).*

Capítulo 3

Dos escuelas y sus singularidades

Anteriormente he conceptualizado a las escuelas, en tanto formaciones socio culturales históricas, desde los aportes de la sociología de la educación de la mano de los desarrollos de los franceses Vincent, Lahire y Thin a través de la categoría de forma escolar. En este esfuerzo teórico me interesaba recuperar un concepto potente que me permitiera abordar la dimensión de constructo histórico de las escuelas, y los rasgos que configuran y estructuran -sin determinación absoluta- la experiencia y la socialización escolar, como el de singularidad institucional.

Cuando hablamos de la singularidad estoy aludiendo a un concepto acuñado desde las perspectivas institucionales en educación en nuestro país -recuperado del concepto de institución definido por Lourau (1975)- y que alude al modo en cómo las instituciones “en tanto formaciones sociales y culturales, productos históricos cuyo nivel de existencia más universal en el ámbito de una cultura, es de carácter simbólico y que operan a modo de pautas ordenadoras de las prácticas humanas” (Avila O., 1996, p.2) se singularizan en organizaciones establecimientos, en un contexto social específico y a partir de los derroteros de sus procesos de institucionalización.

Cuando nos situamos en la singularidad, estamos intentando esclarecer el modo en que se entranan sus componentes universales y particulares, en el escenario concreto de una institución establecimiento. Siendo el nivel más concreto del pensamiento sobre las instituciones, es también el más complejo (Lourau, 1975). La institución establecimiento puede ser pensada como la singular trama que se ha tejido, que se teje y que se tejerá entre los sujetos que la forman –con sus historias, experiencias, significaciones, deseos, aspiraciones, afectos, etc.-, los procesos sociales que constituyen el contexto social mediato e inmediato de la escuela -y que la atraviesan de diversos modos a través de distinto tipo de demandas y manifestaciones- y la institución en tanto organización que le da concreción (con sus rasgos, su historia, sus tiempos, sus modos de resolver la tarea, su cultura institucional)” (Martino et.al, 2020, p.2).

Los planteos lourasianos permiten reconocer las particularidades de aquellos rasgos de la gramática escolar que se configuran en el seno de esta determinada forma institucional en un momento dado de la historia humana occidental y que la sociología de la educación ha estudiado. Pero a la vez, permiten ‘moverme’ y estudiar las escuelas como instituciones singulares que encarnan y expresan esa forma escolar, pero de modos únicos y

específicos en relación al modo en cómo se van entramando en su historia singular, lo institucional, lo socio contextual y la cuestión del sujeto. Las escuelas, y especialmente el IPEM A y B son productos sociales e históricos que asumen diferentes contenidos según los procesos y dinámicas de su contexto socio histórico, las direccionalidades de su institucionalización y las configuraciones institucionales gestadas a partir de su trabajo pedagógico.

En el trabajo de campo realizado, me ha interesado especialmente tratar de aproximarme a la singularidad institucional de cada una de esas escuelas, a sabiendas de que su reconstrucción no es el propósito prioritario en este trabajo. Sin embargo, consideraba que tratar de comprenderla me ofrecería pistas acerca de las formas en que se metabolizan y gestionan las presencias y ausencias de lxs estudiantes localmente. Esta asunción teórica, se tradujo en clave metodológica en una especie de 'dejar que el campo me sorprenda'. Esto significó que no hubiera grillas ni categorizaciones previas a partir de las cuales, leer y clasificar lo que se constituía como material empírico respecto a lo institucional. En este sentido, las perspectivas socio antropológicas en relación al trabajo etnográfico me ofrecieron un surco fecundo en el que incursionar en la singularidad institucional que estaba buscando conocer.

En los desarrollos que presento a continuación acerca de ambas escuelas, me he detenido sobre la historia de su institucionalización y aquellos aspectos que se fueron configurando como significativos respecto a la discontinuidad escolar. Ambas nacen en la década de los noventa y la historia de sus derroteros está relacionada con la transformación educativa de esa década. Si bien en mi investigación no es objeto central de indagación este aspecto, detenerme sobre sus procesos de institucionalización de alguna manera, busca dar visibilidad a una historia reciente de las escuelas cordobesas en especial la acontecida en los noventa y aún más para las escuelas barriales, esas anónimas instituciones que afrontaron y afrontan a diario los desafíos de la educación en contextos de pobreza y vulneraciones varias. Con sus contradicciones y complejidad, con las interpelaciones y críticas que se puedan realizar hacia aquellos costados más estigmatizantes y excluyentes de su adentro institucional, lo cierto es que estas escuelas en los contextos barriales donde se encuentran ubicadas, diariamente dan batalla educativa a la desigualdad y a las pobrezas extremas.

También he puesto atención en lo contextual de su institucionalidad. Desde las perspectivas institucionales en educación, socio antropológicas y etnográficas, las escuelas en tanto espacios educativos no pueden ser investigadas sin atender al contexto

social, a los lugares y enclaves socio geográficos que atraviesan y permean su tarea institucional. Las relaciones entre lo barrial-comunitario y lo escolar-educativo no busca - en este trabajo- corroborar una identidad producida a partir de algunas clasificaciones nativas de la burocracia del sistema educativo, como por ejemplo, la nominación de escuelas urbano marginales. Me ha interesado principalmente tratar de mostrar la complejidad y criticidad de cómo ciertos procesos sociales estructurales dibujan figuras brutales -en clave comunitaria y subjetiva- de vulnerabilidad y pobreza en territorios urbanos particulares. Para hacerlo recupero no solo las voces de lxs actores que forman parte de la escuela y de vecinxs de la zona, sino también mi propia mirada. No traté de realizar una descripción técnica de los referentes geográficos de las zonas circundantes a la escuela, sino de recuperar los modos habituales y naturalizados de lxs actores acerca de esta porción de espacio social urbano. Hacerlo habilita a no dar por sentado supuestos y categorías que configuran una mirada interpretativa acerca de la experiencia espacial y social en estos contextos, sino de reconocerlas como productos y procesos socioculturales en una dinámica histórica. A la vez, me permitió acercarme a la relación entre la escuela y su contexto socio comunitario y barrial, las distancias y cercanías que su trabajo pedagógico mantiene con las lógicas y procesos barriales y con otras instituciones de la zona. En este sentido el aporte de Redondo en su investigación doctoral quien se preguntaba “¿qué lugar ocupa la escuela en términos simbólicos y materiales en territorios de la desigualdad?” (2016, p. 29), se vuelve significativo para la interrogación acerca de las presencias y ausencias de lxs estudiantes en las escuelas investigadas.

Una cuestión que no quiero dejar de marcar tiene que ver con la elección de traer, en este apartado, la voz de lxs actores escolares con los cuales conversé a través de citas en algunos casos extensas. Hay profusión de relatos, puntos de vista, opiniones e interpretaciones de quienes viven y timonean a diario estas escuelas. Y esto ha sido una decisión metodológica que me permite aproximarme a los sentidos y a la mirada de lxs interlocutores acerca de la escuela, el contexto, lxs estudiantes, sus familias y el por qué de sus inasistencias, lo cual nos interesa a la hora de pensar estos sentidos con relación a la producción de presencias y ausencias que estoy investigando.

3.1. La trama socio-institucional del ausentismo: escuelas, contexto y sujetos. El IPEM A

El IPEM A es una escuela secundaria de gestión estatal, ubicada en la zona sur de la ciudad de Córdoba Capital, específicamente en barrio Villa Bustos, sobre el camino que conduce a la localidad de Villa Posee. Se trata de una zona ubicada por fuera del anillo de circunvalación, que en los últimos veinte años ha sufrido una expansión y crecimiento demográficos con la construcción de nuevos barrios y la instalación de barrios-ciudades¹² que se sumaron a los ya existentes.

Con una población estudiantil de 500 estudiantes aproximadamente para los años 2018 y 2019, la propuesta formativa de la escuela se organizaba en dos orientaciones para el Ciclo Orientado: Ciencias Naturales y Comunicación. La matrícula se distribuía en la siguiente cantidad de secciones por curso y por turno:

Turno Mañana	Turno Tarde
Primero A y B	Primero A y B
Segundo A y B	Segundo A y B
Tercero A y B	Tercero A y B
Cuarto A y B	Cuarto A
Quinto A y B	Quinto A
Sexto A y B	Sexto A

El funcionamiento de la jornada escolar se realizaba a través de dos turnos, mañana y tarde. La jornada escolar del turno mañana era de 7.35 a 13.15 hs y en el turno tarde era de 13.30 a 19.15 hs. Por la mañana se dictaban las dos especialidades mientras que por la tarde solo la de Comunicación. El contraturno de la mañana era de 14 a 16 y el contraturno de la tarde era de 10.30 a 12.30 hs.

El organigrama institucional estaba compuesto por un equipo de gestión conformado por una directora con 12 años de antigüedad en el cargo y 29 como docente en la escuela, una vicedirectora con dos años de antigüedad en ese cargo y 12 en la enseñanza, dos

¹² La construcción de las Ciudades-Barrios se realiza en el marco de una política habitacional provincial impulsada en 2005 para erradicar asentamientos y villas que estaban localizadas en zonas inundables de la ciudad y/o en terrenos de alto valor inmobiliario, cercanos a las zonas céntricas o de gran desarrollo comercial. Córdoba cuenta en la actualidad con 18 Ciudades-Barrios.

coordinadorxs de curso (uno por cada turno), dos secretarías y un ayudante técnico, seis preceptorxs, una psicóloga y dos profesionales trasladadas del ex Consejo del Menor con 15 años de antigüedad en la escuela. La cantidad de profesorxs en la escuela era de aproximadamente 120.

Al momento del trabajo de campo, esta escuela contaba con el Programa de Asistencia Integral Córdoba (P.A.I.C.O.R.) en el que se brindaban viandas de desayuno, almuerzo y merienda a lxs estudiantes; con el Centro de Actividades Juveniles¹³ (CAJ de ahora en adelante), que funcionaba los días sábados por la mañana. El año 2018 fue el primero en el que el IPEM A comenzó a participar del programa nacional Escuelas Faro¹⁴. Aunque se sancionó en ese mismo año la Resolución provincial 188/2018 sobre el Nuevo Régimen Académico (NRA de ahora en adelante), esta escuela recién comenzó a ser regulada por el mismo en el 2020. En torno a esta nueva normativa que regula la asistencia de lxs estudiantes secundarios en la provincia de Córdoba, realizaré mayores precisiones y desarrollos en el capítulo 5.

En términos espaciales esta escuela funciona en un edificio propio. Se trata de una amplia construcción de dos plantas de ladrillo visto, que aparece deteriorada en sus paredes, ventanas y puertas, por el uso intensivo, el descuido y las dificultades para arreglarlas cuando se dañan. Es un edificio creado bajo el Plan provincial de Infraestructura 100

13 Los Centros de Actividades Juveniles formaron parte de una política socio-educativa pública de alcance nacional, con importantes niveles de involucramiento por parte de los actores locales. Pertenecían a las escuelas y fueron creados con el propósito de mejorar las trayectorias educativas de lxs jóvenes, a través de actividades no obligatorias de carácter artístico, cultural, deportivo y comunitario. De acuerdo a lo definido en la página oficial del Ministerio de Educación Nacional “su objetivo es crear y promover nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. Para el fortalecimiento de sus trayectorias escolares, los jóvenes pueden participar de actividades educativas y recreativas vinculadas a la formación integral, por ejemplo, con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza; la ciencia; el conocimiento y el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; el deporte y la recreación; el arte y la literatura” (<https://www.mec.gob.ar/subsec-gestion-ed/politicas-socioeducativas/centros-de-actividades-juveniles-caj/>). En la provincia de Córdoba, los CAJ fueron definidos desde la política educativa como “Proyectos de extensión educativa para las escuelas de nivel secundario que acompañan las trayectorias educativas y promueven nuevas formas de estar en la escuela para fortalecer el protagonismo de los jóvenes. Promueven la participación a través de los intereses, necesidades y propuestas de los jóvenes, su organización y su pertenencia a la escuela” (<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/OtrasAreas/Caj.php>).

14 Este programa comenzó a implementarse en el año 2018 y su finalidad principal, expresada en los textos normativos, fue “mejorar los aprendizajes en Lengua y Matemática y las trayectorias de los estudiantes de escuelas primarias y secundarias, a través de estrategias que fortalezcan la gestión escolar y las prácticas de enseñanza así como las condiciones institucionales en las que se desarrolla el aprendizaje” (https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco_escuelas_faro_0.pdf). Según lo indagado por las normativas oficiales y entrevistas a autoridades ministeriales, la elección de las escuelas incluidas en el programa se realizó tomando en cuenta los resultados de las pruebas Aprender realizadas en el 2016.

escuelas del año 1995. En la planta baja un hall de entrada muy grande que hace las veces de SUM da la bienvenida a quien franquee su puerta principal y habilita a un pasillo donde se encuentra el sector de dirección, secretarías y sala de profesorxs; luego por ese mismo pasillo, a ambos lados se encuentran seis aulas, tres de cada lado. Al final del mismo, una sala de preceptoría. Subiendo las escaleras a las que se accede por el hall encontramos la misma distribución de aulas y preceptoría que en la planta inferior. Hacia el costado izquierdo del hall de entrada está la biblioteca y el salón del comedor de P.A.I.C.O.R y la cocina.

El edificio que otrora gozara de mejores condiciones, como ya se mencionó, se encuentra deteriorado no solo por el uso y el precario mantenimiento sino porque también es objeto de maltratos y descuidos. Vidrios rotos, paredes escritas y reboque caído, en algunas partes, son huellas de este deterioro. Las puertas de acceso a las aulas son dobles, de estilo vaivén con vidrios en la parte superior, lo que permite tener visibilidad de lo que sucede en su interior. La mayoría de estas puertas se encontraba rota en el momento del trabajo de campo, con una placa de material plástico transparente suplantando el vidrio. Pese al aspecto descuidado, el edificio sigue ofreciéndose a la vista con su imponentia, sus espacios amplios y la sensación de amplitud y grandeza.



(Fotografía tomada por la propia investigadora, mayo de 2018)

En relación a la historia de este IPEM, su creación data de 1990 como resultado de la iniciativa de una maestra del barrio que timoneando y haciéndose eco de las necesidades socio educativas de lxs niñxs del barrio, comienza a peticionar y gestionar la creación de una escuela secundaria para esta zona. En el Facebook que ha creado la escuela es posible leer el siguiente relato respecto de los orígenes de este proyecto escolar:

Los comienzos de la escuela tienen origen en la iniciativa de una maestra: La Srta S. E. A. de P. quien falleció en 1999, quien pensó que sería de los niños egresados de la escuela PR del barrio Villa Bustos, allá por marzo de 1987. Luego de las peticiones de la comunidad de Villa Bustos al gobernador, en el mes de abril de 1990, la supervisora de Enseñanza Media, (...) coloca en posesión de la dirección a la licenciada y profesora A. M. M. de la escuela que se llamaría XXX (Visita al sitio web <http://ipem136palacios.edu.ar/home.html> - realizada el día 20 de mayo de 2018)

Si bien fue creada como escuela con orientación comercial, en 1992 producto de las gestiones de la directora de entonces y de las familias de lxs estudiantes, se cambia el plan de estudios por el de Bachiller Técnico en las especialidades electricidad y artesanías -cerámica-. Funcionaba en el turno vespertino en el mismo edificio en el que durante la mañana y la tarde se daban clases en una de las escuelas primarias del barrio¹⁵.

En el recuerdo de la actual directora, este es su relato sobre aquellos años de creaciones e inicios:

Nosotros teníamos cerámica y electricidad. (...) Era muy precario ¿en qué sentido? En el tallercito de electricidad había un tablerito donde los chicos hacían pero había tanta empatía entre alumnos y docentes que era un trato muy personalizado, entonces los chicos valoraban mucho eso (Entrevista a Directora, junio de 2019)

Uno de los desafíos que debieron afrontar las escuelas vespertinas barriales que compartían el edificio con una escuela primaria, como el del IPEM A, fue el cambio de horario a un turno más temprano para lxs estudiantes del Ciclo Básico Unificado en el marco de la transformación educativa de 1996 en la provincia de Córdoba. Debido a la corta edad de lxs estudiantes, muchas de estas escuelas debieron habilitar el turno tarde para el cursado, compartiendo el tiempo de la jornada escolar con el turno tarde de la escuela primaria.

Con la gestión del gobernador De la Sota (primer período de gobierno 1999-2003), desde 1999 en adelante, las escuelas vespertinas dejaron de funcionar como tales, puesto que comenzaron a funcionar en los turnos mañana y tarde. En general, fue en el marco de esta nueva situación y el aumento de su matrícula como producto de la primera extensión

15 Sobre las escuelas vespertinas interesa recuperar el análisis que realizaron Garay y Ávila en un documento preliminar elaborado para la Jornada “Problemáticas institucionales del Ciclo Básico Unificado en Córdoba” acerca de los efectos que produjo su cierre: “Desde los años 70 comenzaron a proliferar en distintos barrios de Córdoba las “escuelas vespertinas”. Estas fueron creaciones, bajo la forma de Bachilleratos Comerciales a demanda de las comunidades barriales que no disponían de escuelas secundarias en su zona, o de escuelas primarias que demandaban un secundario en el mismo edificio para que sus alumnos pudieran continuar. De hecho, en esos establecimientos se concentraban numerosos adolescentes que cursaban el secundario con cierto atraso, es decir con “sobreedad” y/o que desarrollaban actividades laborales o domésticas durante el día” (2004, p.8).

de la obligatoriedad con la Ley Federal de Educación, lo que llevó a estas escuelas y sus actores a movilizarse para petitionar un edificio propio.

Con relación a esto último, S. la persona que atiende en la cantina del colegio, vecina del mismo y referente barrial relataba lo siguiente acerca de los espacios y el aumento de la matrícula sostenido en una zona de fuerte crecimiento demográfico:

Cuando la entregaron (se refiere a la escuela) esto tenía salón de química, salón de física, de dibujo, con todo. Pero ¿dónde ponían a todos los chicos? Calculale que hay 800 familias al frente. (...) no había dónde colocar los chicos de aquí (Entrevista a S., vecina y referente del barrio que atiende la cantina-kiosko de la escuela, diciembre de 2018)

Respecto a la matrícula estudiantil que pobló las aulas de esta escuela, todos los actores entrevistados refirieron que provenían de los barrios que rodeaban la escuela y de la zona perirural del Camino a Villa Posse: Villa Boedo, Villa Bustos, Ciudad Evita, Barrio San Javier, Barrio 1° de Mayo y sus ampliaciones.

En el relato de la directora aparece la caracterización de la escuela señalando que ésta nació para educar a adolescentes y jóvenes provenientes de familias trabajadoras, obreras, changarines y cuentapropistas, caracterizadas por la escuela como de sectores medios-bajos, 'humildes', 'población vulnerable'.

Los chicos siempre fueron de ambientes más bien vulnerables (...) ...a ver, lo ponemos claramente, la sociedad era muy distinta aunque siempre fue gente humilde. Nunca fue de chicos de alto poder adquisitivo. (...) como que la escuela siempre atendió a la condición vulnerable de los chicos de la zona. (Entrevista a Directora, junio de 2019)

Esta misma actriz escolar, al historizar sobre los primeros tiempos de la escuela, reconocía las transformaciones demográficas en la zona con la creación de nuevos barrios y asentamientos:

...no estaba la circunvalación, entonces ahí estaba la Villa Boedo, que se llamaba así porque terminaba la calle Boedo y después ellos fueron trasladados a lo que ahora actualmente es Villa Boedo que es un barrio, entonces los vecinos fueron trasladados, algunos, otros no. Pero bueno, ellos tenían viviendas precarias y cuando hacen el anillo de circunvalación a ellos les dan casitas. Después se abre posteriormente Ciudad Evita (Entrevista a M, directora, junio de 2019)

La llegada de nuevos asentamientos poblacionales en la zona, la periferización de la población y las transformaciones sociales producidas en las últimas décadas en los sectores populares, su pauperización y vulnerabilización llevaron al aumento de la matrícula, y con ella, que el público escolar en esta institución fuera más pobre y más

vulnerable aún, lo cual supuso un lento pero sostenido proceso en el que las familias más tradicionales del barrio dejaron de enviar a sus hijos a esta escuela, para enviarlos - cuando sus condiciones se lo permitían y permiten- a otras escuelas consideradas más prestigiosas. Al respecto recupero el relato del coordinador de curso del turno tarde que creció en la zona, particularmente en Villa Bustos, y si bien él no fue alumno de esta escuela, conoce las dinámicas, lógicas y significaciones de la gente del barrio en relación con la escuela por haber vivido muchos años aquí.

La gente de Villa Bustos es de clase humilde, trabajadora. Y no quieren que sus hijos vengan a esta escuela para que no se junten con los de Villa Boedo porque creen que es...

E: Las diferenciaciones al interior de la pobreza...

G: Claro. Sí y también el mito del cajón de frutas. Esto de que una fruta podrida pudre a todas las demás frutas. (Entrevista a G., Coordinador de curso en el turno tarde, noviembre de 2018)

En los primeros meses del primer año de trabajo empírico, una cuestión que llamó la atención en las conversaciones informales que mantuve con distintos agentes escolares - incluso en el 2021 en un breve intercambio con una profesora en la puerta de entrada de la escuela- fue la referencia a expresiones como “esta escuela es lo peor”, “esta escuela es una mierda”, “es de última”. Luego, en las entrevistas más formalizadas esta mirada estigmatizada y estigmatizante quedaba expresada bajo otros matices discursivos, con explicaciones relativas a las diferenciaciones sociales entre barrios y conglomerados asentados en la zona.

R: Y sí, vos les preguntás a los chicos ¿qué hicieron hoy? Nada... y si es verdad, la escuela no les ofrece nada nuevo.

(...)

V: También vos que hace más años que estás aquí sabés que la imagen que se tiene de la escuela no es la mejor que se tenía hace unos años. (Entrevista a dos preceptoras, R y V, julio de 2018)

Esta es una escuela que no tiene buen concepto. Yo el primer día que estuve acá, el primer día que vine a la escuela había un padre quejándose y la primera queja fue ‘para que tanto’, digo, ‘para qué tanto lío’ o para que le pedían a él tantas cosas, no sé bien de qué se trataba, pero él pudo decir, y lo dijo con total naturalidad como una verdad ya rebelada, que si esta escuela “es una mierda”. Es la visión de la comunidad (Entrevista a G, coordinador de curso, noviembre de 2018)

...hay poca participación de los padres en la escuela. Yo creo que es porque la escuela tiene una mala fama, es como decir ‘ah, va a la XX’ (...) yo no se si es la escuela o si somos todos los que estamos acá, (...) Yo creo que la escuela va perdiendo prestigio. (Entrevista a L, Personal de Minoridad trasladado cumpliendo funciones de Apoyo Escolar, Noviembre de 2018)

A contramano de estas opiniones, el profesor de inglés, ex-alumno de la escuela, hijo de una familia de Villa Bustos señalaba lo siguiente acerca de la misma:

Sigue igual en cuanto a la calidez de la escuela en sí. Quizás porque yo lo veo desde la perspectiva de alumno, pero es un colegio que me gusta trabajar, desde los compañeros, los directivos (...) veo eso, y siempre ha sido así. De hecho yo creo que me decidí, la pasé tan bien en la escuela que creo que me decidí por la docencia a razón de eso, la pasé bien en la escuela y quería que de alguna forma permanezca (Entrevista a profesor de inglés, junio de 2019)

Como todo fenómeno institucional, las contradicciones y ambigüedades lo constituyen. Esta escuela para muchxs seguramente representa la última opción institucional, un lugar donde no se aprende nada, o es un lugar que ha forjado una mala fama. Y sin embargo, también es un espacio de calidez al cual se quiere volver para producir en otrxs las huellas educativas que dejaron otrxs profesores en el actual docente.

Estas primeras pinceladas de la historia del IPEM A, para nada retratan en profundidad y densidad acerca de los procesos de su institucionalización en tanto historia viva de la institución, “el modo en cómo suceden las cosas. La historia en acción” (Garay, 2000, p. 17). Sin embargo, permiten contextuarnos y reconocer las primeras aristas de esa peculiar institucionalidad que se constituye en el anudamiento relacional entre lo institucional en sí, la dimensión social contextual donde la escuela se encuentra ubicada en el tiempo histórico social de su despliegue y la cuestión de lxs sujetxs y sus prácticas escolares (Garay 1996). Si continuamos explorando sobre la historia de la escuela resulta interesante recuperar la expresión de la directora, quien durante la entrevista realizada, al recordar sobre el devenir institucional, luego de las descripciones detalladas acerca del momento en que se accede al edificio propio, expresaba lo siguiente:

Después bueno, vinieron los cambios que todos ya sabemos qué vinieron. Y ya se empezaron a manifestar ciertas problemáticas como el abandono escolar, bueno los chicos abandonan por diferentes motivos. (Entrevista a M, directora, junio de 2019).

La referencia de esta directora se sitúa en los años posteriores a la sanción de la Ley Nacional de Educación en el 2006, en los que la escuela secundaria como nivel educativo debió afrontar y tramitar institucional, organizativa y pedagógicamente la obligatoriedad extendida. La exclusión de muchxs adolescentes y jóvenes por la vía de múltiples mecanismos institucionales quedó fuertemente interpelada en su legitimidad política y pedagógica. La inclusión de esos muchxs, en escuelas como las de esta investigación, se

fue configurando y produciendo en general sobre la base de una exclusión cuestionada primero desde las políticas públicas, antes que en clave local.

En los momentos iniciales del trabajo de campo, 2018, la problemática del abandono seguía siendo una preocupación central para la escuela, según las palabras de la directora. En relación a esto indicaba que:

...uno de los principales problemas que tiene la escuela (es) que no puede retener a los chicos, a ver, el papá sabe que es obligatorio y sabe que lo tiene que mandar, pero solamente lo hace cuando lo matricula y con el tiempo él abandona, deja. Deja y se vuelve un repitente, porque obviamente no rinde libre, su condición sería de libre... (me muestra algunas de las estadísticas sobre abandono) (...) somos una de las escuelas con riesgo educativo de abandono. (me muestra la planilla con los porcentajes)

Entrevistadora: 15,1 %.

Directora: Claro. Pero mirá hay años que hemos tenido el 17, hay años, acá hace el corte desde el 2012, pero hay años hemos tenido...

Entrevistadora: Mucho más.

Directora: Sí, sí, hemos tenido el veintipico de abandono. (...) mirá acá, sube al 20, se mantiene en 20, casi 20, 18 y 15.

Entrevistadora: Han bajado cinco puntos casi en estos años (Entrevista a M, Directora, junio de 2019)

Sobre esta cuestión volveré más adelante. Por ahora la dejo planteada como una información relevante acerca de algunos procesos institucionales y pedagógicos que atravesaba esta escuela en el momento del trabajo de campo y que se anudaban a la cuestión de las ausencias escolares de lxs estudiantes.

Un prestigio e imagen deteriorada al compás de la intensificación de ciertas problemáticas socio educativas me permitieron reconocer la configuración de un lento proceso en el que se fueron anudando políticas educativas y regulaciones promotoras de inclusión educativa y de nuevas presencias estudiantiles, transformaciones sociales y movilidades demográficas que reconfiguraron en pocas décadas la geografía social de la zona. La profundización de la pobreza, de la marginalidad y de fenómenos como la inseguridad, la venta y consumo de drogas, y el despliegue de mutaciones culturales y subjetivas en relación a la producción simbólica de lugares y funciones adultas, junto a otros procesos sociales mucho más locales que aquí no se han indagado, atraviesan y configuran la complejidad de un escenario escolar en el que las presencias y ausencias de lxs estudiantes se producen encarnadas en estos procesos y condiciones.

A continuación voy a desarrollar algunos ejes/tópicos que he ido identificando a partir de la lectura y análisis del material empírico y de las voces y conversaciones mantenidas con lxs agentes escolares.

- Escuela, familias e inasistencias escolares

En lo relativo a la acumulación de inasistencias y al abandono, la precaria o nula presencia y participación de las familias en la escuela como soporte y acompañamiento de los procesos escolares de sus hijxs ha sido una cuestión que apareció con fuerza en los discursos de preceptorxs y profesorxs, principalmente cuando trataban de explicar el por qué de las distintas problemáticas en la escolarización de lxs estudiantes.

Lxs estudiantes de esta escuela en la mayoría de los casos eran hijxs y/o nietxs de ex-alumnos que no la finalizaron o bien nunca ingresaron a este nivel. En otros casos, las referencias acerca del nivel educativo de padres y madres, nos hablan de analfabetismo y de educación primaria incompleta. Recupero a continuación la conversación mantenida con el equipo directivo de la escuela:

Directora: tenemos padres que cuando vienen y traen a sus hijos te dicen 'yo debo una de quinto', 'yo debo', pueden haber llegado hasta sexto pero deben, no lograron su título. (...) Y hay algunos casos que los papás solamente saben firmar, es lo único que hacen.

Entrevistadora: Son casi analfabetos.

Directora: Sí, primaria incompleta en algunos casos, no la mayoría, la mayoría...

Vicedirectora: En una gran mayoría es el secundario incompleto. Pero hay otros que es la primaria solamente o directamente incompleta, que tuvieron que salir a cartonear a la par de los padres para sobrevivir. (Entrevista a M., directora, junio de 2019)

Esto significaría que, si bien no estamos ante la primera generación de jóvenes que logran ingresar al nivel secundario, habría una reproducción intergeneracional de estudios incompletos y de no egreso.

Las referencias acerca de las familias por parte de lxs agentes escolares, en relación a las inasistencias estaba caracterizada por una fuerte interpelación, en especial sobre las madres respecto a su corrimiento de las funciones de crianza, y acompañamiento en la escolaridad y en el cuidado y bienestar de sus hijxs. Los relatos escuchados durante el trabajo de campo abundaron en descripciones como las que a continuación se han seleccionado, y que daban cuenta de familias urbanas en contextos de pobreza, cuya organización y estructuración como tal, se caracterizaba por múltiples inestabilidades, tanto económica, laboral, residencial, como vincular: desde muy temprana edad, muchxs estudiantes de esta escuela tenían la experiencia de cambiar de barrios y de casa, sus padres perdían el trabajo y pasaban mucho tiempo buscando otro, viviendo de actividades informales, se

separaban, volvían a formar pareja, tenían otrxs hijxs y hermanxs, vivían un tiempo con otros parientes de la familia ampliada y/o con vecinxs, y cuando tenían cierta edad, ante alguna pelea con sus progenitores, dejaban la casa familiar para irse a vivir con amigxs o parientes y en algunos casos, al tiempo retornaban. Este tipo de inestabilidad, según lxs actores entrevistados, se ponía de manifiesto en los grupos más vulnerables, como si una y otra se retro-alimentaran mutuamente. Si entendemos a las familias recuperando los aportes de la perspectiva socioantropológica de Achilli (2009), como “ámbito cotidiano de la vida social de los niños” (p. 224) [agrego de adolescentes y jóvenes] y “como campo de experiencias formativas” (p. 226), se vuelve necesario reconocer de qué modo la pregunta por las ausencias y presencias de lxs estudiantes en la escuela se anuda y tensiona en relación con los procesos domésticos y de crianza en los que tienen lugar sus vidas y en los que se despliega la escolarización.

Hay chicos que viven en ambientes de mucha violencia y por ahí desde la escuela las intervenciones que podemos hacer son mínimas, más que esté en la escuela, que cumpla con las normas de acá adentro, y también abandono por parte de los grupos familiares porque los chicos están muy solos, por más que tengan familia, están muy solos, nadie los ayuda con las tareas de la escuela, nadie los recibe, nadie viene cuando la escuela los llama, los papás, cuando vienen, viene una tía, una prima, permanentemente está viniendo distinto tipo de gente que se hacen cargo de los chicos, muchas veces nos enteramos que están a cargo de una vecina. (...) no hay nadie que pelee por ellos, nadie que saque la cara por ellos en el sentido de la familia (...) esa vulnerabilidad que viene del contacto familiar, entendés, de lo familiar, alguien que es tu mamá pero que se fue a otro barrio con otra familia y que yo quedé a cargo de una tía y que esa tía no sabe qué hacer conmigo, y que a veces viene y otras veces no viene, otras veces se va a vivir con la abuela a otro barrio, entonces no viene porque tiene que tomar colectivos... (Entrevista a M., directora, junio de 2019)

...sobre todo ausencia en el acompañamiento escolar. O sea, yo no puedo decir que sea generalizado, hay diferencias, pero sí observo como un abandono... y también lo relaciono con que los padres no terminaron el secundario, con problemas económicos, o a la vez que tienen otros hijos y los chicos acá comentan que por ahí están en la cárcel, u otras problemáticas que no pueden resolver. Y también está el pensamiento, que por ahí es un pensamiento mágico, de que si el chico va al secundario como que puede solo, (...) esta ausencia de acompañamiento educativo, de padres que se hagan cargo, porque ese chico no se levantó y se olvidó de venir, o no quiso venir porque hizo frío o porque la madre le pidió que cuidara la casa porque ella tuvo otras prioridades y no quiso que viniera a la escuela (Entrevista a R., miembro del gabinete psicopedagógico, julio de 2019)

...yo ahora tengo un alumno que debe hacer dos o tres semanas que no viene, y la hermana sí viene a clase, porque la mamá tiene el otro hijo internado, la hermana viene a clase y él tiene que quedar a cuidar la casa. Y ese alumno que es repitente, va nuevamente a repetir... (...) la típica situación familiar que se da mucho acá, que es las mamás ponen atención a sus hijos mientras están con la pareja, entonces ya está, tengo este hijo, me separé de esta pareja, formo otra pareja tengo otro hijo y les pongo atención a estos, porque mi pareja no quiere que le ponga atención a los hijos que no son de él (Entrevista a V., preceptora del turno tarde, julio de 2018)

...también es comprensible que son hogares... de lo que yo percibo, con poca presencia parental que normativice entonces los chicos están bastante solos y les cuesta cumplir con la norma (Entrevista a M., profesor de Lengua, junio de 2019)

...incluso, no te digo que lo he podido comprobar estadísticamente pero los chicos te dicen 'yo en mi casa estoy solo, cuido a mis hermanitos' y es como que no está esa presencia de un otro que puede poner límites, de que ordena un poco las cosas. Incluso hay muchos que ya son más maduros de lo que tal vez la edad que tienen (Entrevista a V., Docente de las materias de la especialidad en Comunicación, junio de 2019)

Estas citas seleccionadas del material empírico, permiten reconocer las sinuosidades de los procesos domésticos, las interacciones y las prácticas de socialización en las que la vida social de lxs estudiantes de esta escuela se produce. En primer lugar la referencia casi exclusiva al lugar y función de las madres nos indica acerca de la monoparentalidad que caracteriza la configuración familiar de los grupos domésticos que aquí se están describiendo -y que en el capítulo 4 desarrollaré con más detalle-, no tanto y no solo porque la figura paterna esté ausente de manera decidida, sino por la significación socio cultural que rodea y sostiene el lugar de la mujer como madre y articuladora de las interacciones familiares.

A su vez, la mirada de la escuela acerca de estas familias y/o de estas madres, se caracteriza por el señalamiento -con distinto grado de normatividad y valoración en juego- de lo que no está presente en estos ámbitos domésticos: acompañamiento escolar, mirada adulta, cuidado de la salud y del bienestar, regulaciones y organización familiar. La ausencia de todo esto o su excesiva inestabilidad como soportes materiales y simbólicos para los procesos de constitución subjetiva de lxs adolescentes y jóvenes, participa de sus procesos de escolarización y del modo en cómo éstos son tramitados subjetiva pero también institucionalmente por esta escuela.

- Inasistencias y abandonos en el turno tarde

La referencia a las diferencias entre turnos respecto al modo en cómo se despliega la vida cotidiana y a las problemáticas de la escolarización ha sido una temática que apareció - sin ser preguntada- en la discursividad de lxs distintos actores entrevistadxs. En especial, para señalar la intensidad y profundización del ausentismo en el turno tarde. Éstxs reconocían diferencias en relación a qué familias inscriben a sus hijxs en un turno y en el otro, ligadas a sus condiciones laborales, a su organización familiar y al modo en cómo lxs adultos están más atentos respecto a la escolarización de sus hijxs. Recupero los siguientes relatos que dan cuenta de esto.

Hay diferencias en cuanto a la tradición. Se supone que a la mañana es mejor y que la escuela no es tan mala a la mañana. No es que la escuela es buena a la mañana y mala a la tarde. Sino que sería el mal menor el turno mañana. Por una cuestión de que tal vez, la población de chicos que vienen a la mañana, tal vez tengan por atrás una familia que se preocupa por ejemplo por la elección del turno, digamos, los que vienen a la tarde es porque les da lo mismo...(…) A la tarde en ese sentido, se nota que hay una cuestión mucho más caótica respecto a roles, a las posibilidades de la familia de participar. La participación a la tarde de la familia es nula. (Entrevista a G., coordinador de curso turno tarde, noviembre de 2018)

El turno tarde es tierra nadie aquí. O no vienen los profesores, o están jugando, o... hay más repetidores a la tarde, hay más sobreedad, hay más chicos con este caso de judicialización. (Entrevista a L, docente trasladada del Ex-consejo del Menor, con tareas de apoyo escolar, noviembre de 2018)

En el turno tarde, es más crítico en el turno tarde. Más allá de que en el turno mañana sea el turno más pedido, o solicitado, pero... hay problemáticas en el turno mañana como en el turno tarde, pero a la tarde es como que se acrecientan más y son más duras. (Entrevista a R., vicedirectora, agosto de 2018)

La diferenciación institucional de los turnos en esta escuela es un fenómeno compartido con muchísimas otras escuelas de la provincia de Córdoba, en las que la tarde aparece como un turno estigmatizado y compelido a afrontar en cantidad y calidad muchas de las dificultades en los procesos de escolarización de sus estudiantes, ya sea porque existen prácticas y sentidos más o menos manifiestos y explícitos de exclusión interna, a través de los cuales van ‘expulsando’ los problemas hacia dicho turno; ya sea porque se anudan ciegamente ciertas decisiones institucionales con condiciones y problemáticas socio familiares que llevan a que las familias con mejores organizadores y andamiajes socio-culturales y subjetivos apuesten por el turno mañana.

Esta diferenciación de turnos se traduce, en términos de inasistencias y abandonos, en un problema crítico para lxs actores escolares, al que no lograban encontrarle la 'vuelta' para revertir dicha criticidad. En este turno, a diferencia de la mañana, el ausentismo exacerbado de algunxs estudiantes se traducía en abandono más que en un proceso sostenido de inasistencias intermitentes, como lo mostraré más adelante, en el capítulo 6. El equipo directivo y el coordinador de curso del turno tarde daban cuenta de esta problemática del siguiente modo:

En cuarto año este año, teníamos 22 estudiantes, terminan 12. O sea, estamos hablando de casi un 50 % de un cuarto año. El único cuarto año del turno tarde. Y después tenemos los primeros años donde se han perdido casi un 30 % de la matrícula inicial en ambos primeros. Lo que es segundo y tercero no tanto, no es tan significativo... pero esto que te estoy diciendo es ya abandono, ya no vuelven más esos pibes... empezaron con muchas faltas, pero esos ya no vienen más... a la mañana no es tan terrible... (Entrevista a Coordinador de curso turno tarde, noviembre de 2018).

Se nota mucho más la deserción, imaginate tenemos un sexto de seis, ahora son cinco porque uno dejó de venir hace ya bastante y no hay forma de hacerlo volver. Porque está trabajando. Entonces bueno, estamos teniendo contemplación con otro porque viene a las tres de la tarde porque está trabajando y le dijimos 'por lo menos vení' (...) En el turno tarde vos directamente tenés abandono... los chicos dejan... a la mañana van y vienen, pueden sostenerse más (Entrevista a R., vicedirectora, agosto de 2018)

...a la tarde es un turno crítico, de mucho ausentismo y abandonos, más abandono que ausentismo te diría... (Entrevista a Directora, junio de 2019).

Tal como lo reseñaron estxs actorxs, la criticidad del turno tarde no solo estaría dada por los más elevados porcentajes de estudiantes que acumulan inasistencias o que abandonan respecto del turno mañana, sino porque el proceso que va entre ausentarse de clases y abandonar se acorta, dejando a la escuela sin mayores chances o con poco tiempo para hacer algo.

- Contexto socio-barrial del ausentismo

Hasta aquí he ido desgranando una descripción sobre el IPEM A que nos provee de claves de lectura para comprender que se trata de una escuela ubicada en contextos atravesados por la pobreza, la exclusión y la marginalización urbana. Se trata de contextos vulnerables en los que la vida cotidiana de las gentes que forman parte del mismo se encuentran signadas por múltiples privaciones, carencias y precariedades, o de violación de muchos de sus derechos como ciudadanxs. En lo que sigue me interesa

describir este territorio socio demográfico que lxs estudiantes y sus familias comparten con la escuela, en tanto trama socio-institucional en la que el ausentismo se produce.

Parto de considerar que el barrio o mejor dicho, la zona donde se encuentra ubicada la escuela no es solo un telón de fondo, o su continente, entendido éste desde la lógica de inclusión. El contexto tal como señala Elena Achilli no se constituye en un “mero contorno “externo” a las relaciones y procesos cotidianos” (2009, p. 127) de lo escolar. Mirar el barrio o el enclave territorial de la escuela como el telón de fondo de una obra, implica desconocer las tramas territoriales, las sinuosidades barriales y cómo los procesos sociales se van re-localizando y encarnando territorialmente en cada barrio, en las relaciones y en las cotidianidades de lxs sujetxs y en sus pertenencias y tránsitos institucionales. En este sentido, me distancio -junto a la autora citada- de aquellas opciones epistemológicas que estudian los procesos socio educativos de manera des historizada, atomizados o considerados en sí mismos, “o separados de los procesos contextuales con los que, en su interacción, configuran nuevas situaciones” (Achilli, 2009, p.160).

De hecho Elena Achilli, en su tesis doctoral, acerca de la noción de contexto la define como una

determinada configuración témporo espacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socio educativo que nos interesa. Configuración constituida -constitutiva- de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas témporo espaciales (2009, p. 125, 126).

Me interesa recuperar el planteo de Achilli sobre las escalas contextuales en tanto “configuraciones témporo espaciales que remiten a distintos ámbitos considerados según la escala en que se producen determinados procesos” y que para su trabajo propone tres: el de la cotidianidad escolar, el contexto socio urbano de la ciudad y el contexto nacional/internacional (2009, p. 126). Su aporte conceptual me permite reconocer las intersecciones, interrelaciones, tensiones y atravesamientos entre escalas contextuales: la de la escuela y su quehacer institucional diario, la de la zona y el contexto más cercano, la de las políticas urbanas, provinciales y nacionales. Desde esta trama teórica, ¿qué podemos decir acerca del IPEM A y el paisaje barrial que lo contextúa?. Veamos a continuación algunas primeras descripciones.

La escuela se encuentra ubicado en la periferia de la ciudad de Córdoba Capital. La primera referencia que se hace al hablar de su enclave territorial es la del anillo de circunvalación. Se trata de una obra vial que consiste en una autopista que circunda toda

la ciudad de Córdoba Capital como un anillo, y que permite entrar a las distintas zonas de la ciudad a través del mismo, rodeándola, en lugar de tener que atravesar el centro y la densidad de su “adentro” urbano.

Esta escuela en particular se ubica por fuera del anillo. En mis primeras visitas, varixs docentes al preguntarme sobre mi trabajo de campo, comentaron “*vas a ver que acá todo es diferente*”, “*esto es tierra de nadie*”, “*acá las cosas son peores*” (Registro Primeras observaciones IPEM A, mayo de 2018), haciendo referencia con estas expresiones no solo al enclave territorial, sino a lo que material y simbólicamente éste representaba en relación a los procesos de crecimiento urbano informal y periferización urbana. Al respecto, Ana Falú –arquitecta y urbanista de la UNC-, nos dice que este fenómeno

hace referencia a la ocupación del territorio más allá del anillo de la circunvalación que rodea la ciudad capital”, en la que creció “la periferia mediante la instalación de los barrios “ciudades” con planes de vivienda del Estado y en paralelo se generó el fenómeno “country”. Vemos la pobreza y la obscenidad (2014, s/p).

Marengo y Monayar (2012), dos investigadoras cordobesas de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo planteaban asimismo que el crecimiento urbano en Córdoba y las condiciones habitacionales en la periferia eran indicativos de las profundas desigualdades de nuestra sociedad.

Recupero aquí algunas anotaciones de mi Diario de campo en relación al enclave territorial de la escuela, al camino que debía realizar para llegar a ella, las distancias y a los paisajes que se iban presentando a lo largo del mismo:

La avenida por donde debo entrar para llegar al IPEM es un arteria muy conocida y transitada de la zona sur que conecta con la Ruta 9, que es la Avenida Sabatini. Antes de entrar por la colectora, a mi derecha, entre la autovía y las primeras edificaciones hay márgenes de tierra que sirven de basural. Allí observo a lo largo de los meses el aumento de construcciones muy pequeñas y precarias que sirven de refugio ante al frío para quienes, observo, están allí en la basura. Varias veces los he observado alrededor de un fuego, calentándose las manos y el cuerpo ante el frío invernal. Unos metros más adelante, “hago el rulo de la circunvalación” para poder entrar al barrio (Anotaciones Diario de campo, septiembre de 2018) .

El barrio donde está la escuela es Villa Bustos, aunque según lo informado por S., la vecina que atiende el kiosko en la escuela, ésta se encuentra en el vértice de varios barrios, a modo de punto fronterizo y lugar de intersección de asentamientos y villas creados en diferentes momentos históricos. S., como vecina de muchos años en la zona me ofreció un relato muy rico en relación al contexto.

Del frente para allá y la esquina de la escuela es el IPV Villa Posse que son 800 viviendas, limita con Ciudad Evita, la Villa La Tablita, que antes de ser Villa La Tablita era otra villa, que se erradicó ese terreno y se les dio la casa acá en Ciudad Evita y en Ciudad de Mis Sueños, pero hace como dos años que se ha empezado a llenar de nuevo, no solo gente humilde y de bajos recursos, sino gente de clase media baja que comenzó a perder el trabajo, que se han ido a vivir a casa de los suegros, o ya no podían vivir más ahí y se han convertido en marginales porque la mujer ha tenido que dejar de trabajar y quedarse a cuidar los chicos acá para que no les roben y no les saquen las cosas, lo poco que les queda. De la esquina de la escuela y esta calle para allá, es Ampliación Primero de mayo, de la escuela para atrás es una cooperativa, de la esquina de la escuela para allá es la Cooperativa Los Paraísos. De la esquina de la escuela lo que vos ves que señala para allá comienza la comuna de Villa Posse. (Entrevista a S., atiende la cantina kiosko de la escuela y es vecina y referente barrial).

Si como dice Dustchazky (2007) “lo periférico nombra una zona cuya estética se distancia enormemente de los epicentros del consumo” (p.18) entonces veamos las descripciones sobre el espacio urbano que visité semanalmente para llegar a la escuela durante los años 2018 y 2019.

Luego del puente de circunvalación, hay una rotonda.(...) No doblar hacia la derecha, y seguir por esa amplia avenida conduce a estas zonas donde el paisaje comienza a cambiar, a empobrecerse, a precarizarse, a volverse de un aspecto poco atractivo visualmente. Se trata de una avenida muy amplia, y a sus costados se erigen edificaciones fabriles, galpones, tinglados, talleres, en algunos casos fantasmas o resabios agónicos de lo que fuera un proyecto industrial. Pocas casas se ven por esa avenida y sí la presencia de baldíos y descampados. De hecho la escuela está rodeada por baldíos descampados. (...) En frente hay una plaza muy amplia, bastante descuidada en su equipamiento y detrás de ella es posible visualizar las casas de esa cuadra. Los primeros comentarios de mi llegada a la escuela por parte de los profesores remitió a la cuestión de la seguridad: “si venís en colectivo no te quedés sola en la parada”, “tené cuidado, acá es peligroso”. (...) Mes a mes, durante el 2018 cada semana que recorría en auto esa avenida, iba reconociendo los indicios de un proceso de desindustrialización y empobrecimiento. De una semana a la otra, reconocía fábricas que se habían cerrado y carteles indicándolo (Anotaciones Diario de campo, septiembre de 2018).

Luego, a fin de año, la entrevista con S., corroboraba lo que observaba en el tránsito hacia la escuela:

...ahora a mi yerno lo suspenden, viste la cooperativa de acá, cierra en el verano... vuelven en marzo, y todo este sector gira económicamente alrededor de Fiat, y todo lo que es el negocio de autopartes también, la mayoría quiere cerrar el 20 de diciembre y volver para febrero, para no tener gastos de luz, de agua... (...) Se muere todo el mundo. (...) ya hay tres fábricas cerradas. Viste la fábrica verde que está acá? Bueno ahí trabajaban cuatrocientas personas, que son cuatrocientas

familias del sector, se declararon en quiebra y no les pagaron nada.(...) La fábrica de freezer que está en frente también, ha arreglado con algunos retiro voluntario y con los otros aguantará hasta que los echen, y no les queda otra porque tienen familias. Después está Lanás Melody que está al lado, que en esta época trabaja a full, es donde más se trabaja en este período para julio, y también está suspendiendo gente porque les da más económicamente importar que pagar los sueldos... (...) Y otro que también que está en plena temporada es Envasar que es la fábrica de telgopor que está ahí, también está suspendiendo gente. Se supone que es ahora cuando más trabajan. Por las cuestiones de los helados, los techos, las cosas, y es el primer año que en los últimos diez años que esa fábrica para (Entrevista a S, diciembre de 2018).

Uno de los rasgos distintivos del espacio urbano que se configura en el seno de estos procesos de expansión urbana informal y periferización, refiere a cómo el entorno en el que se resuelve la vida cotidiana de las familias y de los chicos se caracterizaba por su hostilidad y su carácter riesgoso. Las condiciones materiales de las viviendas y de los barrios iban definiendo un territorio de múltiples precariedades que condicionaban fuertemente la vida de las familias. Silvia Dustchazky (2007) señalaba que a diferencia de lo que sucedía en otros momentos históricos del siglo XX en la configuración de barrios populares en las grandes urbes, muchos barrios y zonas urbanas en la actualidad, constituidos y atravesados por las lógicas expulsivas del capitalismo neoliberal y por la extrema indefensión de sus moradores, “lo que hace del barrio una materialidad “vinculante” no es la familiaridad que nos ofrece la sensación de “sentirse en casa” sino una combinación entre proximidad ineludible y estado de indefensión compartida” (p. 18). Quiero traer a continuación una serie de relatos y descripciones de lxs actores escolares que daban cuenta de un contexto donde la segregación social, la marginalización y la vulnerabilidad en múltiples expresiones formaban parte de la vida cotidiana barrial, acompañaba y envolvía las experiencias escolares de lxs estudiantes.

yo creo que el contexto de marginalidad, de determinados barrios en particular, lo que es Villa Boedo, la cooperativa... digo marginalidad en el sentido material muchas veces, sin ser peyorativo ni estigmatizar (Entrevista a Coordinador de curso turno tarde, noviembre de 2018).

Lo que pasa es que viven en condiciones muy precarias. Viven en situaciones muy precarias, algunos asentamientos, a lo mejor las casas tienen puertas pero no tienen cerraduras, poner llave y todo eso, no (Entrevista a preceptora, turno tarde, julio de 2018).

En cambio Villa Bustos y Villa Boedo es el extremo de la pobreza. En una casa que viven suponen, cuatro o cinco familias, o sea, vos vas a ver, según pases en ómnibus o en auto, que siempre están todos afuera, pero es que no pueden estar todos adentro si no entran. Uno dice, ¿qué es lo que hace esta gente que

está parada siempre en las esquinas? Siempre los vas a ver, es que adentro no hay para más (...) acá tenés chicos que vienen con un día sin comer... o dos días sin comer, que se han descompuesto acá y la última comida que llevaron de acá fue un viernes. (...) esto que te estoy hablando es Villa La Tela. Hay un pico cada cincuenta metros, o un poco más para sacar agua para bañarse, higienizarse, cocinar, lavar los platos... (...) Los chicos se reían acá en la escuela porque la ropa tenía olor. Los chicos tenían olor. Hay muchos adolescentes que a la edad que tienen acá todavía duermen con los hermanos porque no tienen lugar físico en la casa ni para dormir ni para estudiar. La mayoría que vive en Villa Bustos, Villa Boedo, Ciudad Evita no tiene como cualquier casa una mesa, unas sillas donde pueda sentarse a estudiar. (Entrevista a S., vecina y referente del barrio que atiende la cantina-kiosko de la escuela, diciembre de 2018).

Manejan armas todo el mundo. Revolver... te cuenta que a la hermanita un ladrón la gatilló dos veces, que entró a robar, y que el padre también tiene otra arma. Y él me dice que quiere ser policía cuando sea grande (Entrevista grupal a V y L, preceptora turno tarde y docente trasladada del Ex-Consejo del Menor, julio de 2018).

Otros chicos que yo se, que la madre trabaja de... atiende hombres en su casa y que dicen 'a ese chico viene con sueño, llega tarde, no hace las cosas', pero ese chico tiene que estar afuera, contado por los propios chicos, hasta que la madre termina su trabajo y él pueda entrar adentro. (...) hay menores que se drogan y chicos que toman alcohol. Entonces hay chicos que están abandonando el secundario porque hacen de "gallo" que son los centinelas que están en las distintas esquinas de los barrios... (...) Entonces, acá hay una brecha de chicos que no estudian, que tienen 14, 15, 16 años, 17, que la parte narco los ocupa. (...) (Entrevista a S., vecina y referente del barrio que atiende la cantina-kiosko de la escuela, diciembre de 2018).

Los chicos saben quién vende, quién no vende. Hasta qué hora pueden andar en la calle. Es jodido (Entrevista a L., Docente de minoridad trasladada y que realiza tareas de apoyo escolar, noviembre de 2018).

Los fragmentos de estas entrevistas describían un contexto barrial/territorial, una periferia urbana en el que la segregación social, económica y cultural con sus efectos de "pobreza" y "vulnerabilidad" tomaba formas concretas que se jugaban en prácticas cotidianas, en experiencias barriales y en subjetividades que debían hacer frente -día a día- a los efectos de la desigualdad social y de las perversas maneras en que la acumulación desmedida de la riqueza produce como contraparte, la desvergonzada carencia de casi todo para producir vidas más dignas y justas. Hacinamiento, viviendas precarias y sin servicios básicos, inseguridad y peligrosidad barrial, múltiples violencias y las redes del narcotráfico corroyendo la vitalidad de lxs jóvenes y adolescentes de la zona como un cáncer, fueron pinceladas de un contexto que no era exclusivo del de esta escuela, pero

que aquí en esta particular configuración témporo espacial, producía vidas a la intemperie y 'acumulación de desventajas' sobre las que la escuela, aún a pesar de sus propias interpelaciones, buscaba de algún modo, cobijar.

Los relatos que a continuación recupero, aunque extensos dan cuenta de esta intemperie -efecto de las más vergonzantes y cruentas políticas de desigualación de las vidas-. A la vez, narran el sufrimiento y los destinos necrófilos que produce la temprana inclusión en prácticas delictivas para jóvenes de barrios y sectores como éstos, en los que las expectativas de futuro muchas veces quedan capturadas en un paisaje sin horizonte de futuro y con el puro desierto del presente. Reconocer el deseo y el sufrimiento en lxs estudiantes habilitaba en estxs actores escolares una mirada sostenida no tanto en la función institucional que se ocupaba, sino en la función adulta que mira, reconoce y sostiene.

acá el chico tiene mucha necesidad de ser mirado... de ser reconocido, los chicos están muy solos, acá cuando el chico te dice 'hola profe' no está saludando, te está diciendo 'míreme que estoy aquí'... los chicos están solos... acá tenemos situaciones muy jodidas... (Entrevista a S., profesora de Lengua, julio de 2019)

Hay chicos que son terribles. Y les falta un abrazo, un beso. Muchas veces nos hemos encontrado con chicos que jamás les han festejado el cumpleaños. (Entrevista a S., atiende la cantina-kiosko, vecina y referente barrial, diciembre de 2018)

Creo que es eso, habilitar al otro. El otro es distinto porque trae una historia. Yo a veces me pongo a pensar, que me ha pasado a mí en mi propia historia, cuando le enseñamos los ángulos a los pibes y no tienen qué comer en su casa, ¿qué pueden aprender? O cuando en la mesa de su casa están vendiendo droga... eso, ser un poco más realistas. (Entrevista a ML, coordinadora del CAJ, noviembre de 2018)

el no tener acceso a servicios básicos como salud, educación de calidad, seguridad... vos venís acá y es como... una vulnerabilidad permanente que yo percibo, es gente que está todo el tiempo con un pie en el precipicio, (...) que viven de la noche, no es precisamente para divertirse, sino que están en la noche haciendo algunos trabajos, llámese prostitución, llámese tráfico, llámese riñas... el año pasado cuando mataron a uno, que fue un caso sonadísimo porque la misma gabilla de él lo mata al chico, los mismos compañeros de él de correrías lo matan (...) y estas son las cosas que nuestros chicos ven y viven casi a diario. (Entrevista a M., profesor de Lengua, junio de 2019)

Y a nadie le importan esos chicos, si su vida termina en una zanja usando ropa nueva, que es robada. Estas zonas son difíciles, no es fácil vivir acá y ser un chico de acá. Yo lo he vivido en carne propia, me he tomado taxis y les das la dirección y te dicen 'no, yo no la llevo hasta allá, vamos hasta el Arco'... a mi

me ha pasado. (Entrevista a A y G, docentes del Ex-Consejo de Menor trasladadas, realizan tareas de seguimiento de las inasistencias estudiantiles, junio de 2018)

“Es gente que está todo el tiempo con un pie en el precipicio”. Efectivamente, el profesor de Lengua expresó el modo en cómo enclaves residenciales y procesos de periferización urbana, como los descriptos anteriormente, condiciones de pobreza y en algunos casos extrema vulnerabilidad, situaciones de profundas inequidades económicas, sociales y culturales y contextos domésticos inestables en torno a proporcionar sostén, cuidado y bienestar a sus miembros, se articulan y configuran la experiencia escolar de muchxs estudiantes del IPEM A. Estar con un pie en el precipicio es estar en peligro de caer hacia algo más profundo aún. Las vidas de estas gentes siempre están en peligro de ser mucho peores de lo que ya son. Por esas cosas de las ¿causalidades? mi pensamiento sobre lxs estudiantes que estaban en peligro de quedar libres por excesiva acumulación de inasistencias -cuando inicié el trabajo de campo- utilizó la misma expresión: “estar siempre al borde del precipicio” (Debo admitir que no consigné este pensamiento en mi Diario de campo). En ese momento la expresión parecía situar en la voluntad individual del sujeto la decisión de quedar en ese borde peligroso. A lo largo de esta investigación, y en los capítulos que siguen, ese supuesto involuntario fue trocando hacia una mirada y una comprensión relativas a que hacer equilibrio entre estar y no estar en la escuela, merece un abordaje más complejo y criterioso sobre la difícil y muchas veces conflictiva relación entre escuela, presencialidad y estudiantes de sectores populares.

De hecho, lo desarrollado hasta aquí, permite reconocer e inscribir el ausentismo escolar de algunxs estudiantes en un contexto o trama socio-institucional en el que tiene lugar, se produce y reproduce. Una trama configurada en este caso por territorios periféricos de segregación residencial en los que las lógicas del narcotráfico y la delincuencia se articulan con la pobreza y la extrema vulnerabilidad, contextos familiares en muchos casos inestables y con sus funciones de crianza, sostén y cuidado fuertemente debilitadas en el seno de esos procesos socio contextuales y escuelas en las que la realidad barrial ‘entra todos los días’ a la escuela interpelando la institucionalidad de su formato tradicional, a través de aquellxs estudiantes que se ausentan y abandonan. La presencialidad como norma estructurante de la escolarización obligatoria y de la producción de continuidad, sometida a los vaivenes y devenires de esta trama, es la que parece estar en riesgo y en el precipicio.

3.2. La trama socio-institucional del ausentismo: escuelas, contextos y sujetos. El IPEM B

El IPEM B es la otra institución-establecimiento que conformó el universo empírico de mi investigación. Como lo hiciera con el IPEM A, me interesa en esta parte, aproximarme al modo específico y situado en que ciertos procesos socio contextuales barriales, algunas condiciones y procesos institucionales que se configuran al dar concreción a la función de educar y la cuestión de lxs sujetxs que con sus prácticas y significaciones tallan y afrontan la cotidianeidad escolar desde sus múltiples anclajes subjetivos e historias sociales, se anudan contradictoria y dinámicamente en un modo singular de ser escuela. Como ya lo he planteado, en esta investigación mi aproximación a dicha singularidad tiene como propósito indagar acerca de las presencias y ausencias de lxs estudiantes. Presencias y ausencias que no se producen en abstracto, ni son el resultado de voluntades individuales o de exclusivas condiciones sociales, sino que las mismas se configuran en el seno y formando parte de escenarios, lógicas y procesos socio-institucionales que necesitamos -por lo menos- reconocer y tratar de comprender. Como lo hiciera con el IPEM A, en este apartado trataré de reconstruir la trama socio-institucional del ausentismo en el IPEM B.

Esta es una escuela secundaria de gestión estatal ubicada en Córdoba Capital en la zona este de la ciudad, más precisamente en San Vicente, un populoso y conocido barrio. A diferencia del IPEM A, se encuentra dentro del conglomerado urbano que se sitúa por dentro del anillo de circunvalación. Este enclave territorial supone cierta diferencia -de hecho la he ido visualizando a lo largo de mi estancia y trabajo de campo en ambas escuelas a lo largo de dos años- en relación a cómo la pobreza y las condiciones socio contextuales del entorno barrial atraviesan lo escolar de esta escuela. Aunque las condiciones de vulnerabilidad social y económica quizás sean similares en muchas de las familias que envían a sus hijxs a ambas escuelas, formar parte de las barriadas populares como San Vicente -aun cuando sea uno de sus sectores más empobrecidos del barrio- tiene efectos materiales en relación con la cantidad y calidad en el acceso a ciertas políticas socio-urbanas, lo cual configura ciertas condiciones y servicios que el afuera de la circunvalación logra tener de maneras mucho más demoradas, sino también, en relación con las construcciones de sentido que sobre el afuera y el adentro del anillo se van generando respecto a las zonas y urbanizaciones informales y de extrema pobreza. Con relación al contexto barrial que rodea el edificio escolar me interesa recuperar la descripción que realicé en la primera visita:

La calle Obispo Castellanos es una calle de doble mano en el barrio San Vicente, pero justo a la altura de la cuadra de la escuela se angosta y se convierte en un pasaje de doble mano, aunque no hay señalización al respecto. Frente a la escuela hay casas de familia. Sus fachadas y estructuras dan cuenta de la precariedad en su construcción, aunque están hechas de ladrillos. Los techos son de chapa con muchos ladrillos encima. Justo frente a la puerta de entrada de la escuela, una de las casas cuenta con un galpón en que funciona un taller de carpintería. Es un galpón abierto y el patio de la casa es de tierra también abierto, sin rejas ni tejidos. El carpintero trabaja con la madera y se escucha el sonido típico de su trabajo. Hay casas con la puerta abierta (una señora fue a dejar la basura en el contenedor de la escuela). Es la escuela la que tiene rejas. (...) Se visualizan paredes despintadas. Algunas roturas (Anotaciones trabajo de campo, mayo de 2018).

El angostamiento de la calle bajo la forma de un pasaje, la cercanía entre el edificio escolar y las casas situadas en la vereda de enfrente, la puerta abierta tanto de la escuela como de las casas de esa cuadra, formaron unas primeras impresiones ligadas a cierta permeabilidad escolar en relación al contexto. Luego, durante el trabajo de campo, fui comprendiendo que la imagen de puertas abiertas, no era sinónimo de apertura y diálogo entre ambos. La basura acumulada a lo largo de la mayoría de las casas de ese pasaje, el anegamiento de la calle con el agua de lavarropas ya en estado de descomposición, y un asfalto sumamente deteriorado fueron rasgos territoriales que daban cuenta de la precariedad de esas cuadras respecto al servicio de recolección de residuos.

Esta escuela comparte, como el IPEM A la misma zona de inspección. El organigrama funcional formal para el año 2018 se encontraba configurado del siguiente modo: una directora que se jubiló a fines del 2019 y accedió por concurso una nueva directora, un vicedirector que se jubiló en el 2018 y este cargo fue cubierto de manera interina por la profesora más antigua de la escuela, a principios del 2019. Una secretaria docente, un ayudante de secretaría, que era docente de educación física en tareas pasivas, y un auxiliar, también agente en tareas pasivas. Seis preceptoras -tres en el turno mañana y tres en el turno tarde-, 70 profesores aproximadamente, una coordinadora de curso y 400 estudiantes. Como se puede visualizar el equipo de gestión -su directora y vicedirector- sufrieron un recambio mientras realizaba el trabajo de campo. Ello implicó que el vínculo con estos actores escolares debiera renovarse con cada cambio.

La escuela contaba con 17 cursos en total, distribuidos en los dos turnos de funcionamiento del siguiente modo:

Turno Mañana	Turno Tarde
Primero A y B	Primero A y B
Segundo A y B	Segundo A y B
Tercero A	Tercero A y B
Cuarto A	Cuarto A
Quinto A	Quinto A
Sexto A	Sexto A

El horario del turno mañana para el 2018 y 2019 era de 7.40 hs a 12.45 hs y el contraturno de 15.30 hs a 15.45. El horario del turno tarde era de 13.30 hs a 18.35 hs y el contraturno de 11.20 a 13.30 hs. La orientación de su Ciclo Orientado era en Ciencias Naturales, especialidad Salud y Medio Ambiente.

Como en el IPEM A, esta escuela contaba con P.A.I.C.O.R a través de viandas de comida para el desayuno, el almuerzo y la merienda y con el CAJ como políticas socio educativas. También, en el 2018 quedó incluida en el Programa Nacional de Escuelas Faro, y en el 2020 en el NRA.

El edificio de esta escuela fue inaugurado en el año 2001 y formó parte de las construcciones escolares del Programa 100 Escuelas Nuevas, desarrollado durante la primera gestión del entonces gobernador de la provincia de Córdoba, Juan Manuel De la Sota (1999-2003). Se trata de los edificios con un hito o torre roja, mientras el resto de sus paredes son de color amarillo.



(Fotografías tomadas por la propia investigadora, mayo de 2018)

Respecto a la historia de esta escuela, la historización que realizaron algunos de lxs actores con más antigüedad institucional, y la lectura de documentos oficiales ubicaron el año 1996 como el origen de su creación. De hecho sus comienzos institucionales se encuentran anudados a la transformación educativa realizada en la provincia de Córdoba por el entonces gobernador Ramón Mestre (1995-1999) en el marco de los procesos de transformación educativa a nivel nacional a partir de la Ley Federal de Educación, en la década de los noventa.

La transformación educativa en Córdoba se realizó de manera acelerada de un año para el otro -entre 1995 y 1996- bajo la modalidad de secundarización del séptimo grado y de la creación del denominado Ciclo Básico Unificado (CBU de ahora en adelante) como tramo equivalente al Tercer Ciclo de la Educación General Básica establecido en la Ley Federal de Educación del año 1993. Ello implicó que lxs estudiantes de 6° y del entonces 7° grado pasaran al nivel secundario a los cursos de 1° y 2° años del CBU. Este pasaje tuvo como efectos el despoblamiento de las escuelas primarias y el aumento matricular abrupto de un año a otro para las escuelas secundarias. Docentes y directivxs de las escuelas secundarias veían con preocupación en esos años cómo resolverían espacial y pedagógicamente la inclusión de tantxs estudiantes. Lxs docentes de una de las escuelas secundarias de gestión estatal del Barrio San Vicente, el IPEM M.F. -institución a partir de la cual se crea el IPEM B- comienzan a reunirse con docentes y directivxs de las escuelas primarias de la zona para tratar de abordar del mejor modo posible, el difícil pasaje de un nivel a otro que debieron hacer lxs estudiantes de 6° y 7° grado en 1996. En ese momento el IPEM M.F. era una escuela vespertina cuyo horario de funcionamiento abarcaba la última parte de la tarde y la noche. Sin edificio propio, compartía las instalaciones con una escuela primaria. La creación del CBU le supuso a este IPEM la necesidad de habilitar el funcionamiento de un turno tarde más (además del turno tarde que se había creado y que funcionaba en la escuela primaria donde también funcionaba en el turno vespertino) en otra escuela primaria de la zona. Ello hizo que en la historización del IPEM B, se considerara esta creación como un anexo del IPEM MF. Recupero aquí las versiones acerca de estos primeros años:

La escuela, que hoy lleva el nombre del "IPEM N° XX", fue fundada en marzo de 1996, en calidad de "turno tarde" de la Escuela de Comercio "MF". En virtud de ello, durante todo 1996 y hasta abril de 1997, alumnos, docentes, directivos y parte del personal administrativo, nos considerábamos integrantes de la Escuela "MF": gran parte de la planta docente de la escuela pertenece a la planta funcional de la Escuela F (con cambio de turno). Talleres de reflexión y actos conmemorativos se realizaban en el espacio físico y horarios de la

escuela vespertina de procedencia (Proyecto Educativo Institucional, Historia de la institución, 2014).

Estaba gobernando Mestre y se había producido la reforma educativa, CBU y Polimodal. La escuela en ese momento era una escuela anexa, perteneciente al IPEM xx MF. Este era el IPEM xx Anexo del MF. Y estaba desde 1996, funcionaba en la escuela PLR con un solo preceptor y secretario docente no tenía. Vos imagínate que los papeles se llevaban para allá y la directora era el único personal que había. Funcionaban dos primeros y dos segundos (Entrevista a R., Ayudante de Secretaría, junio de 2018).

Con pocas precisiones acerca de si se trató de un turno nuevo funcionando en otra escuela o bien como un anexo diferenciado de la escuela “madre”, lo cierto es que su nacimiento se define a partir del IPEM MF pero también en relación con un proyecto escolar que no prospera en otro barrio y que es trasladado al barrio San Vicente. Efectivamente, en el relato aparece -incluso con signos de sorpresa- que en 1997 por falta de matrícula, se traslada el IPEM B -creado con esa designación en otro barrio- y se fusiona con el turno tarde del CBU anexo del IPEM MF. Veamos el relato histórico institucional.

A partir de abril de 1997, los integrantes de la actualmente denominada IPEM N° XX nos enteramos de que este establecimiento constituye la relocalización de una escuela IPEM N° XX de Bo. Gral Bustos que ninguno de los integrantes de este centro conoce, lo cual significa que “los rasgos históricos y las tradiciones que nos identificaban” desaparecieron con la firma del acto administrativo número. (Proyecto Educativo Institucional, Historia de la institución, 2014).

El relato en primera persona de R, que fuera preceptor y actualmente se encuentra en tareas pasivas y era Ayudante de Secretaría recuerda el año 1997 porque se abren “los dos terceros” completando así los tres años que conformaban el CBU. En ese año, con la relocalización del IPEM B, se desanexa del IPEM MF y podríamos decir que inicia su derrotero institucional de manera independiente de otras escuelas que fueron su soporte de origen. Veamos el relato de R.

En el 97 se abren los dos terceros, y al haber una sola preceptora, nombran a otro más. Pero hay una reestructuración, ahí ya nombran a una directora propia de la escuela, nombran a un secretario docente y a un preceptor. Se crean esos cargos. Hasta octubre que yo entro éramos anexo. En octubre cuando yo ya paso a ser parte de acá, se desanexa la escuela, queda como IPEM B únicamente, y el MF por su lado. Con tres cargos ya, con una directora precaria como se llamaba en ese momento, con una secretaria docente titular, y las dos preceptoras. Éramos los únicos que estábamos. Después designan un personal de portería que venía en comisión del Registro de la Propiedad. Hasta el año 1999 que deciden generarse una escuela en el mismo territorio que

estaba la escuela primaria. Entonces vienen, nos comentan sobre la necesidad, y nosotros habíamos mandado muchas notas pidiendo porque la zona era muy demandada, no tenía escuela propia cerca, y las escuelas que estaban hasta ahora en ese momento se aplicaba lo del famoso radio... (...) Cuando se abren los cursos, ahí se vio, fue terrible la cantidad de chicos que había, las aulas eran grandes. Llegamos a tener 40 o 45 chicos por curso (Entrevista a R., Ayudante de Secretaría, junio de 2018).

Lograda la autonomía, este CBU barrial compartió el edificio y el turno tarde con la escuela primaria PLR mientras peticionaba a las autoridades provinciales la construcción de un edificio propio. Esos años se recuerdan por las relaciones conflictivas con la primaria.

El anhelo del edificio propio se concreta en el marco del mencionado programa de construcción de edificios escolares. La directora recuerda este momento del siguiente modo.

...después se hicieron tratativas cuando cambia el gobierno que asume De la Sota, que hace el proyecto de las 100 escuelas. La directora que estaba en ese momento... (...) ella hizo tratativas con el gobierno para que nos tuvieran en cuenta para hacernos el edificio. Bueno nos hicieron el edificio. Nos vinimos para acá. Nosotros teníamos hasta tercer año, un solo turno, y por crecimiento vegetativo fuimos creciendo, ampliando y ya tuvimos mañana y tarde (Entrevista a L., Directora hasta 2019, diciembre de 2018).

El acceso al edificio propio supuso un primer crecimiento matricular con la generación del turno mañana y el turno tarde.

Ya teniendo la institución propia se abre a la mañana. A la mañana se nombran preceptores, se nombra personal, y empezó a crecer la escuela” recuerda R, uno de los actores institucionales con más antigüedad en la escuela. (Entrevista a L., Directora hasta 2019, diciembre de 2018).

Con la sanción de la Ley Nacional de Educación en el 2006 y la definición de la educación secundaria como una unidad pedagógico institucional, este CBU barrial tiene un segundo momento de crecimiento matricular, en esta oportunidad para constituirse en una escuela secundaria con todos los cursos, de primero a sexto año. Los primeros cursos del Ciclo Orientado que se crearon se ubicaron en el turno mañana y de manera posterior en el turno tarde. Los siguientes años de la escuela no se mencionan como momentos significativos a la hora de historizar su proceso de institucionalización. Se trata de los años -las dos primeras décadas del siglo XXI- que en su mayor parte corresponden a los desafíos y batallas culturales que en el campo educativo escolar de las instituciones secundarias se dieron para dar concreción al mandato jurídico de la obligatoriedad extendida y a las políticas de inclusión que se fueron desplegando para efectivizarla.

A continuación, me detendré en el entorno barrial y en quiénes eran lxs estudiantes que asisten día a día al IPEM B.

- Entorno barrial, familias e inasistencias

Hablar de barrio San Vicente en la ciudad de Córdoba supondría dar cuenta de la dimensión demográfica, social, política, económica y cultural de los sectores populares urbanos que forman parte del mismo y de sus zonas aledañas. Los procesos de industrialización en la década del cuarenta y primera parte del cincuenta del siglo XX, los de desindustrialización y empobrecimiento de los noventa de ese mismo siglo, su cementerio y los usos del terror que el mismo tuvo en los años negros de la dictadura, sus emblemáticos festejos de carnaval, no pueden dejar de tenerse en cuenta si nos propusiéramos historizar la dinámica de su configuración sociocultural. No es aquí donde nos comprometeremos con esta empresa. Sin embargo me interesa hacer referencia a algunos rasgos del contexto próximo que rodeaban al IPEM B, en relación a la historia y características de su configuración. A diferencia del IPEM A, esta escuela se sitúa en una barriada popular con varias décadas de existencia cuyas condiciones urbanas y mejoras habitacionales fueron lográndose al compás de los vaivenes económico sociales de la segunda mitad del siglo XX. No estamos aquí con zonas de informalidad urbana ligadas a la extensión de la ciudad hacia territorios antiguamente rurales o semi rurales, como sí lo encontré en el contexto que rodea al IPEM A, sino que se trata de un área más consolidada en términos de estructura urbana y de servicios. Sin embargo, el barrio de San Vicente y sus barrios y conglomerados colindantes han sufrido con fuerza brutal los efectos del despojo producidos por las políticas neoliberales de la hiperinflación hacia fines de los ochenta y a lo largo de toda la década del noventa con los procesos de desindustrialización, desocupación y profundo empobrecimiento de barriadas que históricamente fueron configurando su identidad y arraigo popular, sus militancias políticas y sus disputas culturales en torno al trabajo asalariado y a las actividades económico productivas de la zona. En su tesis de maestría, D' Amico (2008) reconstruye la historia de Barrio San Vicente con la finalidad de reconstruir las redes y asociaciones vecinales en barrios populares. Para ello, recupera la obra de Ordoñez Pardal (1988) titulada *Historia de mi barrio. La República de San Vicente*, para narrar los orígenes de este enclave territorial. Al respecto plantea que si en los inicios este Barrio-pueblo fue el destino veraniego de la aristocracia cordobesa en sus casas-quintas en el siglo XIX, el siglo

siguiente cambiaría su perfil inicial para constituirse en un asentamiento de familias obreras en el seno del proceso de industrialización del barrio.

Después del año 1932, cuando San Vicente empieza a dar señales de transformarse en un barrio industrial, la radicación de industrias se hace en forma casi masiva, principalmente las de tipo metalúrgico. Es así como se forma un conglomerado industrial aumentando su cantidad de habitantes en forma inusitada (D'Amico citando a Ordóñez Pardal, 1988: 101) Se van unos y vienen otros he dicho, así podemos observar que el barrio empieza a progresar comercial e industrialmente en la década de 1950 a 1960 en forma inusitada para perder empuje de 1961 al 1970 (D'Amico citando a Ordóñez Pardal, 1988:131)

Desde la psicología comunitaria, Rodríguez-Amieva y Paulín (2018), al centrarse en la identidad comunitaria y su relación con los festejos del carnaval en San Vicente, estos autores relataban que

con la instalación de los Molinos Leticia, los hornos de cal viva, el Matadero del Este y distintas curtiembres, iría estableciéndose en la zona una población obrera, compuesta principalmente por inmigrantes europeos y del interior rural del país. Estos nuevos habitantes fundarían sus propias instituciones destinadas a la mejora de las condiciones de vida de la zona (p. 42).

La dictadura argentina de la década del 70 y parte del 80 (1976-1983) marcó el inicio del proceso de desarticulación industrial en Córdoba, el cual terminó de concretarse bajo los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999) durante toda la década del noventa. Bayón, (2005) desde una investigación sociológica sobre los efectos excluyentes y disruptivos del modelo económico-social desplegado en esa década escribía lo siguiente

Si bien el proceso de deterioro social inicia a mediados de los años setenta, en el marco del agotamiento del modelo de sustitución de importaciones, fue durante la década de los noventa, con el establecimiento de una nueva estrategia de crecimiento económico basada en la convertibilidad de la moneda, la reducción del déficit fiscal, la apertura y la desregulación económicas, y un extenso plan de privatizaciones, cuando se cambiaron radicalmente las reglas de juego del modelo anterior. La nueva estrategia alteró tanto el papel asignado al Estado en el área social como el funcionamiento del mercado de trabajo, introduciendo una creciente vulnerabilidad en las condiciones de vida y de empleo de amplios sectores de la población.

El persistente deterioro de los niveles de bienestar, el acelerado incremento de la desigualdad y la polarización social, el desempleo, el aumento generalizado de la inseguridad laboral y la mayor incidencia de la pobreza y la indigencia, lejos de representar fenómenos residuales o cíclicos, pasaron a constituirse en rasgos permanentes de la estructura social, difícilmente reversibles en el corto plazo (s/d).

Junto a estos procesos, las políticas residenciales urbanas en Córdoba, desarrolladas durante la primera década del siglo XXI principalmente, reconfiguraron y modificaron la

conformación poblacional y social de San Vicente a través de las relocalizaciones de villas y enclaves de pobreza ubicados en otros puntos de la ciudad.

Nosotros estamos enclavados en una zona roja, rodeada del implante de la villa que sería, cómo era que se llamaba la villa donde ahora está el Cabred, ahí estaba barrio Chino. Todo esto así en frente, hasta la bajada Ferreyra y acá en frente, dos cuadras más allá, todo eso, han sacado de Barrio Chino y les han dado acá... (Entrevista a L., Directora hasta 2019, diciembre de 2018).

Anteriormente señalé que en mis primeras percepciones acerca del entorno más próximo de la escuela, las puertas abiertas que ésta mantenía y la dimensión angosta de la calle que se transforma en un pasaje, me llevaron a suponer interacciones entramadas en un diálogo entre lxs vecinxs y la institución. Sin embargo, en las diferentes conversaciones mantenidas con la que en ese momento era directora, y con el Ayudante de secretaría fueron proveyendo pistas acerca de las tensiones, encuentros y desencuentros que la cercanía física a través de una calle estrecha, configuraba.

Llego a la escuela a las 10 hs. Entro como siempre ya que la puerta está abierta. En el pequeño hall de entrada y en los pasillos no se ve movimiento, por lo cual deduzco que es hora de clase. Está todo muy tranquilo, sin ruidos. Me encuentro con L. la directora. Observo plantas en la escuela en diferentes espacios. Le comento a la directora sobre mi percepción de las plantas y ella me comenta que se trata de un Proyecto de Jardinería. Le pregunto por qué si es un proyecto de jardinería solo hay plantas de ornamentación en macetas. Me dice que es la única posibilidad de conservar las plantas que tienen ya que "afuera roban todo... hasta hacen fiestas de cumpleaños en el patio... con eso te digo todo". Luego sigue su camino. (Registro Diario de campo, octubre de 2018)

...la gente del CAJ, las coordinadoras de allá del ministerio vinieron a hacer una visita a la coordinadora nuestra del CAJ los sábados, y se quedaron absolutamente sorprendidas porque el CAJ terminaba a las tres y media y estaban esperando del barrio a que cerrara para entrar al patio y adornar para un cumpleaños en el patio de la escuela (...) cuando vos no estás ellos te usurpan y hacen las fiestas, hacen campeonatos de fútbol 9...) está todo roto el alambre. Entran con las sillas, las mesas, los tablonés, y se hacen los regios cumpleaños. Claro, quedó sorprendidísima de cómo el barrio, considera a la escuela que es una parte más de la casa, no es terrible. No la rompen ni la destruyen. Acomodan todo y cuando nosotros venimos el lunes no hay vestigio de que ha pasado algo. (Entrevista a L. directora, hasta 2019, diciembre de 2018)

Lxs estudiantes que asisten al IPeM B provienen de Barrio San Vicente, también de este enclave relocalizado, y de barrios aledaños, Müller, Renacimiento, Colonia Lola, Maldonado, El Tinglado, Villa Inesita, y algunxs también de José Ignacio Díaz Primera Sección.

En esta escuela secundaria, a diferencia del IPEM A, el discurso de la mayoría de lxs actores institucionales no remitió a descripciones y alusiones específicas sobre el contexto barrial y las problemáticas socio económicas de lxs estudiantes cuando explicaban sus inasistencias. En las conversaciones y charlas informales, los relatos aludían a preocupaciones didácticas, de la convivencia y administrativo-burocráticas más que a referencias socio contextuales acerca de la realidad de lxs estudiantes. La apelación a la condición de sujetos sociales de éstxs, cuando se realizaba, aludía a problemáticas y/o carencias derivadas de una configuración familiar considerada no favorable para acompañar los procesos de escolarización de lxs hijxs y a la carencia de posicionamientos adultos en su cuidado y seguimiento.

Bueno, son de clase media baja, la mayoría no tiene trabajo en blanco, los padres, en su mayoría tienen planes sociales. No todos tienen la familia conformada, la familia original conformada, mamá, papá, hermanos. Tienen situaciones bastante comprometidas, por ejemplo papá preso, mamá presa, papás adictos, tanto la madre como el padre, venden droga, cocinan droga, están en ese círculo. (Entrevista a L., Directora hasta 2019, diciembre de 2018)

Que no están a cargo de nadie, porque la familia está desintegrada. Sin ir más lejos, yo tengo un caso que lo vimos en esta semana con unas hermanitas, estaban con una tía, esa tía se cansó se los pasó a un tío, el tío parece que se cansó y se los pasó a una abuela, y al final no se con quién hablar porque uno tiene la tenencia legal, el otro la tenía de hecho y ahí están las chicas girando de un lugar a otro (...) también hay casos de padres que están solos porque las madres se han ido. (...) muchas familias que están así, o los cría la madre sola o el padre solo. O a cargo de un tío o una abuela. (Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, julio de 2018)

Y vos cuando hablás con las familias te das cuenta que ese alumno que tiene organizada su carpeta, tiene su papá y su mamá, tiene organizada su casa, que su familia no está ensamblada, yo no soy prejuiciosa con eso, pero después de tanto años, te vas dando cuenta que el chico que trabaja bien es porque está tranquilo en su casa... vos cuando ves a los chicos revoltosos que les empieza a ir mal, vos les empezás a preguntar y rápidamente te van diciendo que la madre no está, que se fue, o que la madre está con otra pareja, es como que está todo desorganizado. (Entrevista a O., docente de Ciudadanía y Participación, Historia y Formación para la vida y el trabajo en ambos ciclos, junio de 2019)

La percepción de violencia y de desorden en las vidas de lxs estudiantes queda articulada -como se visualiza en estas citas- con un modo de configuración familiar que no coincide con la figura idealizada de familia, supuesta aún por distintxs agentes escolares e instituciones, como el caso de esta escuela. Como en el IPEM A, la interpelación a la figura materna en sus responsabilidades de cuidado y crianza y la referencia a la soledad

de lxs adolescentes así como la inestabilidad residencial y vincular aparecen como condiciones que permitían explicar las problemáticas del fracaso escolar, entre ellas el ausentismo, en tanto se consideraba que las familias debían acompañar los procesos de escolarización de sus hijxs.

El embarazo de las estudiantes y la problemática del consumo de drogas fueron dos cuestiones que aparecieron en las conversaciones con algunxs docentes. Ambos asuntos, pero principalmente maternidades y paternidades adolescentes fueron señalados como una de las razones principales por las cuales lxs estudiantes faltaban, en el caso de las jovencitas por dificultades durante el embarazo o bien en los primeros tiempos luego del nacimiento y en el caso de los varones porque debieron buscar un trabajo ante la inminente paternidad.

...acá me ha pasado por chicas que han quedado embarazadas y han tenido sus niños, y el tema es que faltan porque se le enferma o no tiene quien lo cuide, la mayoría termina abandonando porque les es difícil. (Profesora de Lengua, Registro diario de campo, junio de 2018)

...hay mucho embarazo adolescente, este año, el año pasado y el anterior, y tenemos varones siendo padres a cargo... con bebés... (Entrevista a P, docente de Historia y Ciudadanía y Participación en el Ciclo Básico y Orientado, junio de 2019)

La inseguridad producida por los robos y usurpaciones de las viviendas también fue señalada como una problemática social del contexto que condicionaba en muchas ocasiones la asistencia a clases de un grupo de estudiantes, aunque el porcentaje reconocido por la coordinadora de curso al respecto era más bajo que en el IPEM A.

Hay otra problemática también, chicos puntuales que en los barrios carenciados no pueden dejar la casa sola porque se la usurpa otra familia, entonces por ahí faltan porque no tienen por ahí quién se quede en la casa, o tienen que cuidar a los hermanitos. Eso tenemos un grupito de chicos que ya sabemos que les pasa esto, que tienen que cuidar a los hermanitos o que les pasa esto de que no pueden dejar la casa sola porque se las usurpan o se las roban. (Entrevista a C., coordinadora de curso, junio de 2018)

En el relato de la mayoría de lxs actores escolares de esta escuela la referencia al contexto aparecía de manera abstracta para hablar de la violencia, la inseguridad y los robos de lxs estudiantes tomados como un todo homogéneo. Solo en pocas ocasiones aparecieron historias específicas, donde aparecía el sujeto de carne y hueso y la vulnerabilidad de todo tipo de derechos tenía nombre y apellido. Recupero aquí un relato que me permite reconocer a la vez, la carnadura de los procesos socio contextuales de

marginalización y pobreza y los atravesamientos subjetivos para lxs adolescentes que viven en este tipo de contextos.

...y esta criatura vino todo el año con un vaquero y una campera sin nada abajo, una campera de tela de buzo, todo el año, gris clara, y abajo nada, y se me dormía en el aula, faltó muchísimo. (...) Mirá nosotros teníamos un alumno que empezó en primer año y dejó, y después volvió a empezar, y cuando volvió a empezar... mal. Y después nos enteramos que lo habían abusado. Un varoncito. Y después bueno, cursó primer año, y dejó. Y apareció después ya más grande, ya con quince años para que lo anotara en primer año. Pero, le digo, ya estás con una sobreedad terrible, es la tercera o cuarta vez que vas a hacer primer año, corazón, le digo... 'mire dire, aunque sea anóteme para que venga a comer, porque no tengo dónde ir, no tengo para comer, estoy viviendo con los linjeras', acá en la costanera, con los linjeras, entonces bueno, lo anoté, vení a comer, cursaba pero así muy inestable. Pero él venía a comer todos los días. Tomaba la leche a la mañana, comía y tomaba la leche a la tarde. (Entrevista a L., directora hasta 2019, diciembre de 2018)

Hasta aquí he ido desbrozando algunos contenidos institucionales y socio contextuales que nos permiten aproximarnos a la singularidad de esta escuela. Avanzaré un poco más para reconocer algunas características de su adentro institucional y del modo en cómo se organizaba la jornada escolar y con ello se iban definiendo permeabilidades y fronteras entre el adentro y el afuera, entre quienes eran estudiantes y quiénes dejaban de serlo.

- Control y ordenamientos institucionales

En la escala del día a día, la resolución del trabajo escolar se va configurando a través de cada jornada escolar a lo largo de las semanas y de una organización y ordenamiento del tiempo, de los espacios, de lxs actores institucionales y sus interacciones en torno a las tareas que tienen encomendadas según su posición institucional. En este sentido, podemos hablar de un orden escolar que refiere al modo en cómo se produce la escolarización a través de un encuadre (Garay, 2015) cuyas pautas y regulaciones generan y sostienen unas rutinas, unos rituales y permiten que allí tenga lugar lo educativo escolar. Me interesa recuperar esta idea para dar cuenta de algunas observaciones y puntos de vista obtenidos durante el trabajo de campo que se fueron insinuando de manera mucho más indicativa -que en el IPPEM A- respecto a la significatividad que cobraban en esta escuela.

Una de las cuestiones que me llamó la atención refirió a que al finalizar cada recreo lxs estudiantes debían formar en el patio, en filas según cada curso, hacer silencio y recién con el permiso de lxs preceptores entrar a las aulas. No se trataba solo de la formación inicial al comienzo de la jornada sino para cada recreo. Al respecto recupero lo que me

contaba la vicedirectora sobre los sentidos que parecían estar en la base de este tipo de prácticas.

En general este es un colegio que tiene bastante control con todo (...) están muy controlados los chicos acá en la escuela. Aunque la puerta esté abierta. Pero los chicos saben que nos vamos a dar cuenta que se fueron. Y nos ayuda que al final de cada recreo se formen para entrar al aula (...) es muy difícil que alguno se quede en el baño... o algo así. Los chicos saben que los preceptores los controlan mucho, saben todo (...) Y ese hecho de que forman todas las veces, el chico le baja el desibel, no entra desahogado al aula. Y sí, son chicos, por más que estén en cuarto, quinto o sexto... andan correteando por ahí. Entonces ya se le baja al alumno el nivel de actividad física, digamos, y lo hace entrar al aula de otra manera. (Entrevista a B., vicedirectora, junio de 2019)

Junto a estas explicaciones, la directora señalaba también que la demanda institucional de contar con un pedido determinado del tipo de ropa que debían vestir lxs estudiantes en la escuela, tenía que ver con cuestiones de seguridad y protección para ellxs.

...nosotros si bien no exigimos un uniforme exacto, pero la tendencia es que vengan con remera blanca, vaquero azul y zapatillas, y el buzo o la campera que sea negra o azul oscuro, lo más liso posible. Por una cuestión de seguridad, por una cuestión de que no tenemos gente en la puerta que nos controle, excepto la entrada y salida, entonces al ver a los chicos que están todos más o menos parejito cuando viene alguien que está vestido distinto sabemos que no pertenece a la escuela y salimos al encuentro, por cualquier cosa, porque nos ha pasado de gente que ha venido para pegarle a los alumnos. (Entrevista a L., directora hasta 2019, diciembre de 2018)

Este tipo de regulaciones no era acordada por algunxs docentes quienes las visualizaban como medidas de un control excesivo que no lograba producir otro tipo de relaciones pedagógicas centradas en la confianza y en la responsabilidad adulta hacia lxs estudiantes. En este sentido recuperé lo conversado de manera informal con una profesora.

Tienen una mirada de los chicos como si fueran el enemigo, todo el control sobre ellos. Que no hagan esto, y lo otro, por un lado tenés toda la política ministerial que te dice que tenés que innovar, que los formatos pedagógicos y por el otro a nivel institucional no podés sacarlos ni al patio. Tienen que estar todos calladitos y en el aula. (Registro Anotaciones diario de campo, mayo de 2018)

Las referencias al control también formaron parte de algunas anotaciones en mi diario de campo en el que registraba el modo en cómo las preceptoras producían una mirada permanente sobre lxs estudiantes a lo largo de toda la jornada escolar en especial en los recreos. El silencio durante las horas de clase -algo que nunca percibí en el IPEM A- también fue objeto de anotaciones, tales como:

En el horario de clase se respira silencio. No hay gritos, ni ruidos, ni estudiantes en los pasillos. Estoy en la sala de profesores y desde aquí escucho las charlas que ocurren en la secretaría, pero ningún ruido en los pasillos (Anotaciones Diario de campo, mayo de 2018).

Sin duda, los supuestos que dan forma a las explicaciones que dan cuenta de este tipo de decisiones acerca del uniforme y del control sobre lxs estudiantes, permiten reconocer que sus diferencias en parte tienen que ver con el tipo de mirada que cada actor logra producir desde su posición institucional. Sin embargo, no dejé de preguntarme por los efectos en términos de inclusión de este tipo de ordenamiento escolar cotidiano y qué posibles exclusiones iba produciendo en relación a estudiantes que no se ‘acomodaban’ rápidamente a estas normativas. Al respecto, una estudiante relataba su percepción acerca de esta impronta respecto a voluntad por asistir a clases:

Lo que no me gusta de la escuela son los directivos (...) L: Yo creo que no se saben manejar con nosotros los jóvenes.(...) Es como que no se ponen en el lugar de nosotros. Acá está la directora que es la que manda (...) después como que los preceptores gritan todo el tiempo, y no se fijan en los alumnos, todo tiene que ser como dicen ellos, ordenar en fila, entrar, salir, no podemos andar tranquilos por la escuela, te ordenan, te exigen... así quién quiere venir? Como que siento que no se saben manejar ellos con nosotros (Entrevista a L. estudiante, octubre de 2018).

3.3. Algunas síntesis provisionarias

En el proyecto de doctorado (2018) señalaba que las escuelas elegidas para realizar allí el trabajo de campo y situar mis preguntas de investigación se constituían en el “lugar” donde leer y articular la escala de las políticas, la institucional y la referida a lxs sujetxs estudiantes y su experiencia escolar. En este capítulo he intentado presentar la situacionalidad y contextualidad de los escenarios escolares de las dos escuelas investigadas, tratando de reconstruir algunos de sus procesos institucionales singulares en los que el ausentismo tiene lugar.

La trama socio contextual de estas dos escuelas investigadas presentan semejanzas y también algunas diferencias. A lo largo de este capítulo he tratado de recuperar algunos hilos de dicha trama para presentar una parte de esa urdimbre, para reconocer cuáles son los ‘agujeros’ y puntos flojos en las que el ausentismo se dibuja. No es posible, ni tampoco interesa, señalar grados más críticos de pobreza y vulnerabilidad entre barrios situados por fuera y dentro del anillo de circunvalación. La historia de los territorios y de sus comunidades, así como de sus luchas, resistencias y condiciones habitacionales en el

seno de particulares y también históricas políticas socio-urbanas, ofrecerían un material nutritivo para dicho fin. Las referencias al barrio y a sus procesos socio contextuales, así como los vínculos entre escuela y contexto local (Avila, 1996) asumieron el propósito de aproximarse a los procesos singulares de ambas instituciones y el modo en cómo dicha singularidad tramita y responde a las inasistencias acumuladas de sus estudiantes. En relación a esto último, sí es posible visualizar algunas diferencias en las percepciones y prácticas de lxs actores en cada IPEM. Mientras en el IPEM A, la referencia permanente al contexto barrial como causa y condición del problema del ausentismo y como correlato la realización de acciones como las visitas domiciliarias (en el capítulo 6 me explayaré sobre esto), en el IPEM B, aparece una mirada más individualizante, centrada en el o la estudiante, por encima de explicaciones sociológicas, y expresada en una regulación más minuciosa sobre la presencia de lxs estudiantes durante la jornada escolar.

Podría sostener como hipótesis interpretativa sobre lo institucional de ambas escuelas con relación al ausentismo, que mientras el IPEM A parece explicar el ausentismo y fundamentar sus representaciones y prácticas a partir del afuera socio-barrial, el barrio entra a la escuela y parece imponer sus lógicas y procesos, el IPEM B, pareciera ser más impermeable a los mismos -aunque siempre mantenga las puertas de entrada abiertas- tratando de construir una cotidianeidad escolar cuyos ordenamientos institucionales controlados buscan diferenciarse de los imprevistos e inestabilidades que atraviesan y caracterizan las vidas familiares y barriales de su estudiantado.

Esta ha sido una primera reconstrucción de la trama socio-institucional del ausentismo, ya que en el capítulo 4, realizaré descripciones más profusas y densas al respecto al detenerme en la pregunta relativa a quiénes eran lxs estudiantes de ambas escuelas, mientras permanecí realizando el trabajo de campo.

Capítulo 4

Lxs estudiantes... condiciones sociales, temporalidades y experiencia escolar

Y tengo chicos que ya están en veinte inasistencias en lo que va del año. Ponele el mes pasado, en junio que es cuando yo estuve acá, tuve 16 días funcionales de clase, y de 16 días hay chicos que de esos 16 días faltaron ocho o diez. O sea tenés chicos que han venido seis días. (Entrevista a R y L, preceptores del turno tarde, julio de 2019, IPEM A)

...que faltan constantemente. Y que en la semana te falte tres veces y te viene dos. Te falta tal vez una semana y luego aparece y vos le preguntás '¿qué te pasó?', 'no, nada, no tenía ganas de venir'... (Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, julio de 2018, IPEM B)

Inicio este apartado con las citas de lxs preceptores de ambas escuelas acerca de las inasistencias de lxs estudiantes. Como ya lo mencionara anteriormente, mi primer acercamiento a las escuelas que conformaron el universo empírico de mi investigación fue a través de un relevamiento estadístico sobre el ausentismo estudiantil. Las primeras charlas con lxs actores a la hora de dar cuenta de mi presencia allí, incitaba a un tipo de discursividad por parte de ellos, donde las cantidades aparecían en primera instancia, a través del número de inasistencias, correlacionado, en algunos casos, con el tiempo transcurrido del ciclo lectivo. En algunos momentos, la preocupación por esta correlación entre cantidad y momento del ciclo lectivo, llevaba a producir un registro sobre el ausentismo abstraído de las condiciones sociales e institucionales en juego. Por momentos mi impresión aludía a que solo estábamos hablando de números, de manera desencarnada de lxs sujetos que no asistían a clases. Poco a poco, el trabajo de campo, mis propias preguntas y una mejor destreza en el preguntar, fueron permitiendo la emergencia del sujeto que está presente o ausente en las escuelas.

Me interesa aquí abordar la pregunta relativa a quiénes eran lxs estudiantes del IPEM A y del IPEM B a partir de lo recabado en las entrevistas realizadas. Antes de poder presentar estos datos, quiero detenerme en la noción de estudiante como posición institucional y lo que ella supone en términos de regulaciones, demandas, expectativas, esfuerzos y también promesas. Tematizarla quizás me permita desnaturalizar en parte, lo que supone ocupar dicha posición institucional, en términos de prácticas y sentidos sociales, para lxs jóvenes y adolescentes y sus familias. Parto del supuesto que cuando lxs estudiantes

acumulan inasistencias en las escuelas, algo de esta ocupación en dicha posición institucional se encuentra en riesgo o se trata de una ocupación incómoda.

El o la alumnx al ingresar a una institución escolar, va encontrándose o desencontrándose con esta categoría y con la trama organizativa y simbólica instituida para esa posición. En estos encuentros o desencontros se inicia un recorrido incierto, cuyos grados de previsibilidad están ligados a la experiencia familiar, social e institucional: debe conjugar su tiempo de adolescencia/juventud con el nuevo tiempo de alumnx, entre las cuales pueden mediar pequeñas o grandes y sinuosas distancias a recorrer, y a las propias construcciones escolares que realiza cada institución.

Sandra Carli (1997) nos recuerda que “el alumno es el significante que nombra la posición de los niños en el espacio educativo” (p. 187). La autora señalaba también que el significante alumno designaba el producto de una emergencia histórica, una invención de la modernidad, es decir, la escuela. Esta invención institucional ubicó al niño en “una trama educativa que toma forma de instrucción pública, y es en esa trama donde el niño deviene ‘alumno’” (1997, p. 187).

Asimismo, Masschelein y Simons (2014) en el libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* indicaban que “la escuela es una invención que convierte a todo el mundo en estudiante y, en ese sentido, pone a todos en la misma situación inicial” (p.30). Es en el corazón mismo de esta operación de que todxs lxs niñxs y adolescentes en la escuela se ‘conviertan’ en alumnx, reconocida y señalada por estxs autores, Carli, Masschelein y Simons, donde se comienzan a librar las batallas y las disputas

acerca de si el acceso a un tiempo igualitario es una cuestión de la naturaleza, del privilegio, del mérito, del esfuerzo o del derecho. La invención de la escuela supone el invento de la posición de estudiante. Ocuparla no es tarea sencilla para quienes lo hacen con una historia y una herencia social y familiar adversa para asumir las exigencias y demandas de ese lugar (Martino y Rotondi, 2020, p. 193).

La LEN que sancionó la obligatoriedad de toda la escuela secundaria habilita jurídicamente la ‘conversión’ para que todxs -niñxs y adolescentes de una determinada edad- inicialmente sean estudiantes. Sin embargo, en tanto construcción social y simbólica, es una posición en la que para muchxs no resulta fácil mantenerse en ella. Como lo plantearon Martino y Rotondi,

si la conversión formal en que todas y todos pueden ser estudiantes, de Masschelein y Simons, configura una condición de igualdad inicial, la permanencia en esa conversión, o las posibilidades de habitar en el tiempo y bajo los ritmos exigidos para esa posición institucional, en sociedades como la

nuestra, no son iguales para quienes llegan con vidas a la intemperie, con quienes entran, salen, van, vienen, faltan, vuelven, insisten o abandonan (2020, p. 193-194).

En torno a la pregunta relativa a quiénes se encuentran ocupando la posición de estudiantes en las escuelas A y B, y cuáles son algunas de las condiciones sociales y familiares en las que y desde las cuales, asisten a la escuela o dejan de hacerlo de manera regular, voy a presentar a continuación algunos esbozos de información, a modo de instantáneas fotográficas.

Tomar una fotografía supone enfocar y encuadrar una parte de un panorama o visualidad para tratar de que quepa en la captura. Sabemos que las fotografías son capturas fijas de un devenir, de una dinámica, de algo que está sucediendo; sabemos de su parcialidad, de su situacionalidad y su dimensión de fragmento; a la vez, sabemos que se vuelve un archivo y que permite documentar sucesos, hechos, momentos. A continuación, me interesa producir una especie de fotografía que tomé principalmente entre el 2018 y 2019 sobre una muestra de estudiantes de ambas escuelas. No son todxs lxs estudiantes. No dice todo de ellxs (¿sería posible esto?) Pero como una fotografía, intentó retratar y dar un pantallazo, producir un panorama acerca de quiénes eran lxs estudiantes en estas escuelas, algunas de sus condiciones sociales y materiales, su conformación familiar, la situación socio económica de sus padres y madres, así como también, qué hacían con su tiempo cuando no asistían a la escuela, qué pensaban sobre lo escolar.

4.1. Visualidades sobre lxs estudiantes

Lxs jóvenes entrevistadxs fueron estudiantes de las dos escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. Sus edades oscilaron entre los 12 y los 17 años. Fueron 43 alumnxs que cursaron entre el 1° año y el 6° de la educación secundaria obligatoria. Salvo dos casos del total, el resto nació en Córdoba Capital. De esos dos, uno de ellos nació en una localidad del interior provincial y el otro, se trató de una estudiante proveniente de otra provincia.

Los barrios en los que vivían eran los siguientes: San Vicente, Maldonado, Müller, Villa Bustos, Villa Posse, IPV Camino Villa Posse, Ampliación Primero de Mayo, Villa Boedo, Cooperativa 16 de Abril, Empalme, Altamira, Colón. Se trata de los barrios que rodean a las escuelas a las que asistían. Los barrios Empalme y Colón se caracterizan por ser contextos donde residen sectores medios, en una gama que va desde las familias obreras

a aquellas profesionales, el resto de los barrios, se caracterizan por ser contextos donde residen sectores empobrecidos con vulnerabilidad social, en especial los barrios ubicados por fuera del anillo de circunvalación. Pese a que a una de las escuelas (IPEM A) asistían estudiantes de un Barrio Ciudad, de lxs entrevistadxs ninguno residía allí.

Con relación a su situación habitacional, del total entrevistado, un 65,11% vivía en casas propias, mientras que el 34,88% lo hacía en casas alquiladas o prestadas. Cabe señalar que la mayor cantidad de aquellos que vivían en casas propias proviene del IPEM A, a diferencia de lxs estudiantes del IPEM B en donde había más casos de alquiler. Mientras en esta última escuela lxs estudiantes cuyas familias alquilaban ascendía a un 50 %, en el IPEM A quienes alquilaban solo era de un 19,4%. Si bien no fue objeto de indagación en este trabajo, una posible explicación sobre esta diferencia, puede residir en las distintas políticas de vivienda que se han desarrollado en las últimas décadas en las zonas más pobres por fuera del anillo de circunvalación, donde se han construido edificaciones residenciales para ubicar a familias trasladadas de zonas donde el valor inmobiliario de los terrenos que ocupaban aumentó. Asimismo, en los barrios más empobrecidos la construcción informal de viviendas y el crecimiento urbano bajo estas características sin los controles municipales es mucho más frecuente, así como la resolución de la vivienda en el mismo terreno o parcela junto a otros familiares.

Un 39,53 % de sus madres trabajaba exclusivamente como ama de casa. Este porcentaje se diferenciaba según escuela. En el IPEM B, solo el 31,81% era ama de casa, mientras que en el IPEM A ascendía al 52,3 %. Esto significa que en la primera escuela, la presencia de madres que no realizaban actividades laborales por fuera del hogar, era superior en 20.5 puntos.

Respecto al tipo de ocupación laboral de las madres por fuera del hogar, la mayoría lo hacía a través de actividades informales sin relación de dependencia. Solo en un caso, el estudiante refirió a que su madre era enfermera en el Hospital de Niños y en una empresa de limpieza, lo cual daba cuenta de una condición salarial a nivel laboral. El resto nombraba ocupaciones como empleadas domésticas, cuidado de niños, moza en un bar, venta de ropa en forma independiente, atención de negocios, costurera, jefa de cocina, o en una Fundación. La mayoría de las madres de estxs jóvenes tenían secundario incompleto -78 %- o bien no supieron dar cuenta de este dato.

En el caso de los padres varones, se pueden visualizar con mayor nitidez las diferencias en las ocupaciones entre una escuela y otra. En el IPEM A, eran las siguientes: como albañiles en forma individual o en empresas de construcción, como changarines en el

Mercado de Abasto, empleados en una fábrica de matafuegos, en carnicerías, como taxista o remisero, en un taller mecánico propio, en la metalúrgica, en una empresa de carpintería, como mozo en un bar, como mecánicos, como colectiveros o camioneros. Solo un 28,5 % señaló encontrarse en relación de dependencia entre estas ocupaciones.

En el IPEM B, encontramos ocupaciones como empleados en taller mecánico, en panaderías, en negocios de ropa, arreglando aires acondicionados y bombero. Según lxs estudiantes, sus padres realizaban estas actividades sin contar con una relación laboral formalizada, ya que se trataba de trabajos que se realizaban por temporadas, cuando había demanda y los convocaban. El resto trabajaba en empleos en relación de dependencia, lo cual ascendía a un 31,8 %, como empleados municipales y de Cotreco, en una fábrica de cerámicos, como guardia cárcel, guardia de seguridad, encargados de una empresa de limpieza y de una refinería.

Cabe señalar que en este conjunto de respuestas se han incluido los trabajos de aquellos varones que, sin ser padres biológicos, convivían con las madres de lxs estudiantes y contribuían en la economía familiar. En algunos casos, hubo estudiantes que señalaron que no sabían de qué trabajaban sus progenitores ya sea porque no los conocían o porque habían perdido el contacto con ellos desde hacía bastante tiempo. Una cuestión a señalar refiere a que, en algunas entrevistas, lxs estudiantes aclaraban que la actividad laboral realizada por su padre era reciente ya que había perdido el trabajo anterior. Y en la mayoría de las respuestas, salvo dos, para ambas escuelas, ninguno de lxs estudiantes sabía qué era una obra social.

Respecto al nivel educativo de los padres, ha sido un dato que no pudo obtenerse en la mayoría de las respuestas ofrecidas, porque lxs estudiantes lo desconocían. Solo 6 de éstos, del total de 43, pudo informar sobre la educación de sus progenitores varones. Cuatro tenían secundario incompleto y dos primario incompleto.

Si miramos la composición familiar de estxs estudiantes, el 53,4 % de las familias estaban formadas por sólo uno de los padres biológicos, padre o madre, pero en muchos casos se encontraban acompañadxs por sus nuevas parejas o por abuelxs. Solo en tres casos he encontrado a estudiantes que vivían con sus abuelxs, y no lo hacían con sus padres y madres. En un caso porque ambos fallecieron y en los otros dos, por decisión propia, mientras sus padres vivían en otro barrio con sus hermanxs.

Entre lxs estudiantes del IPEM A, estos porcentajes generales se modificaban. Los chicxs entrevistadxs convivían con una familia conformada por madre, padre y hermanxs en un 28,5% del total. Mucho mayor es el número de jóvenes que convivía con solo uno de sus

progenitores: un 47,6 % del total. Casi el doble de aquellxs que lo hacían con sus dos padres.

Respecto a la cantidad de hermanxs por familia, solo un estudiante era hijo único. El resto daba cuenta de la presencia de hermanxs. Un solo caso refirió a 7 hermanxs y dos más a 6 y uno con 5. El resto dió cuenta de tener entre 1 y 4, lo cual representaba un 76,1%.

En el IPEM B, de los 22 estudiantes entrevistadxs, un 45,4% vivía con su madre y padre, con hermanxs y en ocasiones también con abuelxs o tíxs. Con uno solo de sus dos padres, un 31,8%. El 90,9% de los estudiantes vivían en familias formadas por 1 a 4 hijos. El resto contaba con 5 o más hermanxs.

Entre las dos escuelas, el total de familias que se encontraba con solo un progenitor, madre o padre a cargo, ascendió a un 30,2 %. Entre escuelas hubo una diferencia de 23 puntos respecto a hogares con jefaturas de hogar unipersonales, en especial a cargo de las mujeres.

Si relacionamos este dato, con el de la ocupación de las madres y recordamos que en el IPEM B hay muchas más madres que trabajan fuera del hogar, pero que a la vez no son las únicas que contribuyen a la subsistencia familiar, y hay mayor cantidad de familias biparentales y en el caso del IPEM A, encontramos 20 puntos más arriba, de mujeres que son amas de casa y además muchas más ejercen la jefatura única de hogar, es posible reconocer la presencia de condiciones más profundas de vulnerabilidad social ya sea para satisfacer las necesidades de subsistencia domésticas (seguramente estas mujeres recibían la Asignación Universal por Hijo), como para afrontar las tareas y exigencias de crianza de lxs hijxs y el acompañamiento a sus procesos de escolarización. Recupero también aquí, en relación al IPEM A lo mencionado por una de las ex-docentes de minoridad que señalaban la juventud de lxs padres de lxs estudiantes en esta escuela para explicar sus dificultades a la hora de la crianza y los límites a sus hijxs

"hay padres que ya no lo pueden manejar al chico (...) Y nosotros estamos hablando de padres jóvenes" (Entrevista a A y G, docentes trasladadas del Ex-Consejo del Menor, realizando tareas de seguimiento sobre las inasistencias de lxs estudiantes, IPEM A, junio de 2018).

Una de las preguntas realizadas a lxs estudiantes apuntó a conocer sobre la posesión de artículos de consumo durables en el hogar como teléfonos, televisores, computadoras. Al respecto es posible señalar lo siguiente. Un 62,7 % de lxs estudiantes no contaba con un teléfono fijo en sus casas, lo cual se constituía en un problema para las escuelas a la hora de tener que comunicarse con las familias en el caso de excesiva cantidad de faltas y/o

reincorporaciones dado que el contar sólo con teléfonos móviles no era garantía de un acceso fácil a las familias (Cambio de números por falta de pago, señal deficiente, rotura del artefacto, falta de electricidad para cargar la batería, etc). El 100 % de lxs estudiantes sí contaba en sus casas con televisor, mientras que solo 2 no tenían lavarropas. Estos números descendían en el caso de poseer microondas (un 48,8 %) y una computadora en la casa (un 37,2 %).

Una cuestión que merece especial atención, luego de dos años en los que la escolaridad debió producirse a través de la educación remota a causa de la pandemia por Covid-19, es el dato relativo a la presencia de computadoras en los hogares. Se trató de una cifra que coincide con las investigaciones realizadas en el 2020 en las que señalaban las desigualdades de muchas familias y alumnxs para asumir la virtualización de la educación obligatoria en relación a contar artefactos y conectividad. De hecho la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica en su componente de hogares, señala que para el caso de Córdoba (región Centro del país) la disponibilidad de al menos una computadora asciende a un 58 %; esta cifra varía cuando el estudio diferencia gestión estatal de educación privada

solo entre 42 y 44% de los hogares con estudiantes que asisten a instituciones estatales de educación estatal primaria y secundaria tienen una computadora. En cambio, tiene computadora en funcionamiento cerca del 80% en los hogares cuyos niñas, niños y adolescentes asisten a establecimientos de gestión privada (Informe Preliminar Encuesta a Hogares, Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19, 2020, p. 19, 20).

Si miramos la participación laboral de lxs jóvenes en sus familias, solo el 20,9 % de lxs entrevistados trabajaba en el momento de la entrevista. De este total, el 66,6% eran estudiantes del IPEM A y todos eran varones que asistían al turno mañana. La mitad eran estudiantes del Ciclo Básico y la otra del Ciclo Orientado. Los trabajos en los que se desempeñaban eran informales y sólo en un caso se trató de actividades en relación de dependencia: mozo y Discjockey en un boliche.

El resto de las actividades laborales eran de carácter independiente, ligadas a actividades de “rebusque” para obtener algún rédito económico: venta de choripanes, venta de laurel y bolsas de consorcio. En estos casos se trataba de actividades en las que lxs estudiantes regulaban la cantidad de tiempo destinada en función del horario escolar.

En el IPEM B, en cambio, el 86,3 % no trabajaba. De los tres estudiantes que sí lo hacían, dos eran varones y una era mujer, los dos primeros eran del Ciclo Orientado y la tercera del 3° año del Ciclo Básico. Los trabajos en los que se desempeñaban eran en un PPT,

una lomitería y en un lavadero de autos familiar. Cabe señalar que salvo el PPT que implicaba una duración de 4 horas diarias, el resto de lxs estudiantes trabajaba los fines de semana.

Tener casa propia, la composición familiar, el tipo de trabajos que realizaban los adultos a cargo y su nivel educativo, la existencia de artefactos tecnológicos y del hogar no nos dicen mucho por sí mismos o tomados de manera aislada. Sin embargo, habilitan a abrir una 'primera capa' o plano para acercarnos a la trama socio escolar cotidiana en las que se configuran y producen las discontinuidades que estoy investigando. Lo descripto hasta aquí, conforma una fotografía de 'datos duros' sobre algunas condiciones estructurales en las vidas de lxs entrevistadxs, que necesitamos entender e inscribir como constitutivos y constituyentes de su experiencia social y escolar -aunque no determinantes-.

4.2. Temporalidades estudiantiles... y tiempo más allá de la escuela

En este apartado me interesa reconstruir el modo en cómo se configuró la trama de temporalidades diversas en el seno de las experiencias y trayectorias escolares de lxs estudiantes. Al respecto recupero el planteo de González y Crego (2018) quienes desde la sociología de la educación nos hablan de temporalidades heterogéneas y en conflicto en las experiencias escolares de estudiantes de sectores populares en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Lxs autores desde sus investigaciones doctorales -en un caso indagando sobre la construcción de experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el marco del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs2) entre los años 2013 y 2017, y la otra investigación sobre experiencias escolares de jóvenes en una Escuela Secundaria Básica entre los años 2015 y 2017- analizaron cómo lxs estudiantes tramitaban las tensiones entre temporalidades en disputa, la escolar y aquellas relativas a lo doméstico y extradoméstico. Estxs autores señalaban que, en los sectores populares, las negociaciones entre temporalidades en tensión "adquieren ciertas particularidades que devienen de las condiciones estructurales de vida que hacen que, entre otras cosas, sea efectiva la posibilidad -a veces necesidad- de abandonar la escuela como resultado de dicha negociación" (2018, p. 85). Lxs autores recuperan el concepto de temporalidad desde los aportes de Díaz Larrañaga quien desde el campo de la comunicación sostiene que pensar el tiempo y a la temporalidad es "pensar las relaciones históricas, hegemónicas y de poder, ancladas en prácticas de sociabilidad que marcan nuestros modos de actuar, percibir, recordar u olvidar..." (Díaz Larrañaga, 2006, p. 8).

Desde esta perspectiva, conciben a las temporalidades "ligadas al quehacer social de los jóvenes y a las diversas lógicas que adquieren las prácticas sociales. Esas lógicas - familiares, laborales, barriales- deben ser negociadas con las que el tiempo escolar propone" (González y Crego, 2018, p. 86) En otro apartado González y Crego precisaban la categoría de temporalidad al comprenderlas como lógicas de acción e interacción "que suponen las distintas esferas del mundo de la vida de los jóvenes y adultos, lo que incluye disposiciones, vínculos y modos individuales y colectivos de concebir el uso del tiempo, el cuerpo y el espacio" (2018, p. 86).

La categoría de temporalidad acuñada por lxs autores citados antes, se articula a lo planteado por Servetto cuando en su investigación doctoral abordó los procesos de socialización y escolarización en las escuelas secundarias de gestión privada religiosas católicas (2010). Al reseñar los cambios en la topografía social argentina en las últimas décadas, analizó el modo en cómo lxs jóvenes de sectores acomodados -en tanto parte activa de los grupos familiares sociales de pertenencia- usaban y actuaban sobre el tiempo dándole forma al mismo, desde la perspectiva sociológica bourdiana. Al respecto escribió que estxs adolescentes que contaban con recursos económicos y culturales "van construyendo desde la experiencia misma un sentido del tiempo" (2010, p. 228). En sus vidas, el tiempo es algo a ser llenado

con tareas, actividades, salidas, viajes, relaciones. El tiempo puede faltar, sobrar, venir, no aprovecharse, usar o no usar. Pero es necesario, para apropiarse de ese "tiempo", aprender a hacer uso de él, manejarlo, dominarlo, aún en la monotonía y rutina: ir a inglés, rugby, jazz o gimnasia rítmica no parecen ser actividades que solo tengan como finalidad el aprendizaje de esa habilidad específica sino además es aprender a disciplinarse en el tiempo y a disciplinarlo. Quiero decir, en este sentido que se aprende a percibirse como un ser en el tiempo, en este caso un tiempo ocupado y a percibir al otro desde ese tiempo ocupado (Servetto, 2010, p. 231).

Ante lo propuesto por Servetto, me preguntaba ¿cuál era el sentido del tiempo que, desde su experiencia social en barrios segregados y empobrecidos, construían lxs estudiantes entrevistadxs. Si en los sectores acomodados, el tiempo suponía una duración a ser llenada, qué sucedía con el tiempo de lxs jóvenes más pobres? En relación a estas preguntas, me interesó en las entrevistas realizadas conocer qué hacían lxs estudiantes en el tiempo libre o más allá de la escuela.

Hablar de tiempo más allá de la escuela, supone ubicar a ésta como punto de referencia e institución estructurante del resto del tiempo social de lxs estudiantes y ello es así pues estamos investigando un nivel educativo -la escuela secundaria- que es obligatorio. Esto

significa que por lo menos normativamente, todx adolescente y/o joven debe ocupar parte de las horas de la semana, siendo estudiante en una escuela. La obligatoriedad escolar configura entonces una estructuración temporal que organiza y da sentido - supuestamente- al resto de las actividades que se realicen o respecto a otras temporalidades.

De hecho, Binstock y Cerruti (2005) nos decían que había una extensa literatura internacional que mostraba que el uso del tiempo libre en actividades estructuradas (clubes deportivos, servicio comunitario, etc) se relacionaba

positivamente con un mejor rendimiento escolar, con el gusto por asistir a la escuela, con mayores chances para desarrollar trayectorias educacionales y laborales posteriores exitosas como así también con pautas de menor consumo de alcohol y drogas, e incluso, con una menor participación en actividades delictivas (p.101).

En las entrevistas realizadas a lxs estudiantes, las preguntas apuntaron a reconocer qué hacían éstos en el tiempo por fuera de lo escolar y qué geografía de oportunidades y ofertas recreativas, deportivas, culturales el barrio y el contexto social más cercano les ofrecía. En este sentido interesó conocer qué otras actividades -con algún grado de estructuración institucional más allá de la escuela- también realizaban, es decir, el modo en cómo la ocupación de su tiempo era sometida a una regulación y pauta horaria y de actividades.

Si recuperamos lo que fueron relatando respecto a lo que hacían durante la semana, es decir, de lunes a viernes, con relación a realizar o participar de actividades extra escolares organizadas institucionalmente, sólo cinco de ellxs tenía algún tipo de obligación estructurada en relación a su tiempo, ya sea por trabajo o por su participación en instituciones u organizaciones sociales con horarios establecidos.

Me interesa traer aquí las respuestas que fueron ofreciendo lxs estudiantes, diferenciándolas por escuela.

IPEM A	IPEM B
Trabajar Quedarse con amigos Jugar a la play con amigos Jugar a videojuegos solo Jugar al fútbol en un club, asistir a una	Estar en su casa, no hacer nada Limpiar la casa con su abuela Juntarse con amigos, tomar cerveza, jugar al fútbol Hacer de comer y hacer repostería Estar

<p>cooperativa de jóvenes donde realiza cursos socio laborales</p> <p>Jugar al fútbol con amigos</p> <p>Ir al campo a ver caballos</p> <p>Asistir a la iglesia</p> <p>Mirar televisión</p> <p>Repasar tareas del colegio</p> <p>Jugar ajedrez</p> <p>Estar con el celular</p> <p>Estar en casa y limpiar</p> <p>Estar en la casa de la novia</p> <p>Entrenar y trabajar en un club</p> <p>Dormir</p> <p>Tomar mate</p> <p>Cuidar a lxs sobrinxs</p> <p>Trabajar en un puesto de choripanes</p> <p>Arreglar la moto</p> <p>Dar vueltas</p> <p>Hacer mandados y compras en el barrio.</p> <p>Salir a vender bolsas de residuos</p>	<p>en la casa de la abuela y entrenar fútbol</p> <p>Hacer mandados y mirar televisión</p> <p>Limpiar la casa y cuidar a los perros</p> <p>Salir a tomar una coca, dormir la siesta y ayudar al padre en el lavadero, jugar al fútbol</p> <p>Arreglar celulares</p> <p>Ir a trabajar en su PPT y ayudar a cuidar a sus hermanxs</p> <p>Limpiar, estudiar, bailar folklore en una academia, entrenar fútbol</p> <p>Entrenar boxeo y competir</p> <p>Bailar tuerking y jugar al fútbol con amigos</p> <p>Mirar novelas</p> <p>No hacer nada</p> <p>Hacer compras, ver películas en el celular</p> <p>Bailar Key pop en la casa</p> <p>Jugar a los videojuegos</p> <p>Jugar a las cartas con la abuela</p> <p>Escuchar música y bailar</p> <p>Dibujar, mirar el cielo</p> <p>Caminar por el parque.</p>
--	---

Como se puede visualizar, la vida cotidiana de estxs jóvencitxs tiene pocas estructuraciones temporales de otras instituciones más allá de la escuela. Las llamadas actividades extraescolares en manos de organizaciones, academias o centros culturales son reducidas en el conjunto de entrevistadxs. El deporte como fútbol y boxeo, el folklore a través de una academia y una cooperativa de jóvenes donde realizar cursos socio laborales, parecen ser las actividades realizadas por estos pocos estudiantes.

En el relato de lxs chicxs se puede visualizar que realizan otras actividades, sin embargo, las mismas no tienen la pauta regulatoria de lo institucional por fuera del ámbito

doméstico, lo cual supone que pueden realizarse o no realizarse y siempre están sujetas a las ganas o voluntades de hacerlas y/o a múltiples emergentes y circunstancias que lleven a que dejen de realizarse.

Respecto a los fines de semana, fueron 7 los estudiantes que señalaron realizar algún tipo de actividad con relación a una institución u organización social, como una iglesia, club, o a nivel laboral. La mayoría de los relatos replica respuestas similares en torno al tipo de actividades que realizan durante la semana como actividades extraescolares.

Un relato significativo fue el de Julio respecto a los fines de semana. Este adolescente cursaba el 1er año del turno mañana en el IPEM A. Comentó que los fines de semana salía al centro. Le encantaba hacerlo, irse del barrio,

...aquí pasan cosas muy feas (...) Porque roban mucho, pasan cosas malas, todo el tiempo te están robando, o te miran mal y ya te quieren pelear. (...) En el centro hay cosas lindas, no pasan esas cosas. (Entrevista a J., estudiante IPEM A, 2018)

En este tiempo no escolar, un amplio grupo de estudiantes, lo pasaba en sus casas mayormente, jugando a la 'play', en juegos en la computadora o en el celular, mirando televisión, dibujando, haciendo tortas. En el barrio las opciones parecían ser el 'estar' en la plaza o en la calle con amigxs en especial tomando algo o jugando al fútbol.

El entrenamiento deportivo y la asistencia a la iglesia parecían ser las dos actividades con mayor pauta regulatoria los fines de semana. Una cuestión que llamó la atención en todos los estudiantes es que ninguno mencionó al CAJ como una actividad que realizaran los fines de semana. En ambas escuelas este programa se desarrollaba en el momento del trabajo de campo, aunque en el IPEM B nunca pude tener acceso a su coordinadora y a los talleres que se dictaban en contraturno. En el IPEM A la entrevista con su coordinadora daba cuenta de lo siguiente:

Mirá, yo te puedo decir las palabras de ellos. Por qué vienen al CAJ, digamos. La palabra es que no tienen otra cosa que hacer el sábado. O sea, no hay otros espacios de participación para jóvenes en la zona que para mí eso es un gran tema a ver. Un joven donde no tenga un espacio para participar qué hace ese joven con su tiempo? (Entrevista a L, coordinadora del CAJ, IPEM A, diciembre de 2018)

Cabe mencionar que cuando se preguntó qué hacían cuando faltaban a la escuela, sus respuestas coincidieron con las reseñadas respecto a las actividades extraescolares y/o los fines de semana, aunque ante las inasistencias, aparecieron mayores referencias a quedarse en la cama durmiendo o con el celular.

Si como dice Bourdieu, las actividades dan forma al tiempo, en tanto lxs sujetos a través de las mismas actúan sobre el tiempo, construyendo un sentido sobre el mismo, anclado en su posición social y en su pertenencia a determinados grupos sociales y familiares, cuál es la experiencia del tiempo que estxs jóvenes, casi sin actividades de orden institucional, van configurando o se van engendrando en la relación entre el habitus y el mundo social, "entre unas disposiciones a ser y hacer y las regularidades de un cosmos natural y social" (1999, p. 277). En la percepción inicial ante estas respuestas, la referencia fue la de un "tiempo que no está lleno" en relación a cómo sí lo está el de otrxs adolescentes como los investigadxs por Servetto (van a inglés, hacen deportes, tocan un instrumento musical, militan en el centro de estudiantes, van a los scouts, etc.)

Sin embargo, el tiempo de estxs estudiantes se trata de una temporalidad con actividades ligadas al ámbito de lo doméstico, a la presencia allí y a la ocupación en ese ámbito, en ese micro cosmos, de actividades no estructuradas, no reguladas formalmente, lugar que se cuida ante la intemperie y el peligro inmediato del barrio, en el que se permanece para cuidar a lxs hermanos, mirar televisión, estar con el celular... vale la pena preguntarse entonces por los efectos de lugar que con el tiempo se transforman en disposiciones subjetivas que se ponen en juego en la escuela y en la experiencia misma del tiempo, y de qué modo esta experiencia de tiempo, se anuda a una determinada geografía de oportunidades.

Una de las preguntas que fue realizada en las entrevistas aludió al pedido de descripción de un día de la semana en la vida de estos adolescentes. Junto a las respuestas anteriores relativas a cómo utilizaban el tiempo más allá de la escuela, este interrogante permitió inscribir dichas respuestas en una dinámica cotidiana en la que se encadenaban actividades, acciones a lo largo de las horas del día, a modo de secuencia temporal. Ello permitió tener una aproximación más precisa acerca de una experiencia vital y social de estxs adolescentes bastante ajena a mi propia historia pasada como adolescente y actual como profesional. Me interesa -aunque resulte extenso- algunos relatos que permiten comprender el modo en cómo se construye un sentido del tiempo que ancla con actividades y acciones específicas, configuradas en el seno de las condiciones socio contextuales de segregación residencial y pobreza, familiares y subjetivas.

Joel, está en primer año del turno mañana. Se levanta a las siete y veinte, para tener tiempo "para cambiarme y me vengo acá. Después llego a mi casa, como, me quedo un rato ahí, una hora o dos horas, y después me voy al campo a ver los caballos. (Entrevista a J., IPEM A, noviembre de 2018)

Martín, también está en primer año pero en el turno tarde. Se levanta a las ocho, lleva a su "hermanita al colegio. Vuelvo. Duermo. Me levanto de vuelta, me levanta mi abuela, y estamos ahí, y me despiertan a las once. Tomo el té, como algo y me vengo. Y a la vuelta me voy con mis compañeros. Tengo un compañero de 1° A que tiene video juegos así que voy a su casa casi todos los días, y jugamos". Luego "me voy a mi casa y ayudo a cuidar a mi hermanita, porque mi abuela sigue en la iglesia. Y quedamos yo, mi mamá y mis tíos. Ahí cenamos nosotros todos juntos pero ahí, mi mamá atiende a mi hermanita y yo atiendo o al revés también". (Su madre tiene una venta de pollos y su abuelo tiene un almacén por lo cual intercambian entre su madre y él, la atención de los negocios y el cuidado de su hermana más pequeña). "Y después llega la hora de la cena, me baño y me duermo". Dado que mira una serie de TNT por televisión, dos días a la semana suele acostarse a las doce de la noche. (Entrevista a M., IPEM A, octubre de 2018).

Azul es una estudiante de primer año, turno tarde. Relata que los fines de semana va a la casa de su abuela y por la mañana asiste al Pandem, el cual según me explica es una danza religiosa para alabar a dios. Luego "vengo, como y no duermo siesta porque no me gusta dormir la siesta. Y aparte como los días de semana tampoco duermo siesta, ya me acostumbré así. Igual en ese ratito de siesta yo me pongo a lavar ropa, me baño, me arreglo. Y de ahí me voy a la reunión de adolescentes. Que ahí se habla de dios entre todos los adolescentes. Es una reunión general pero solamente de adolescentes. Después de adolescentes que termina a las ocho, de ahí me voy a la reunión de jóvenes, que empieza a las nueve. Y de ahí me quedo a la misa y ya me quedo con mi abuela. Mi abuela viene a la reunión con mi abuelo porque mi abuelo es seguridad de la iglesia. Y yo por eso voy antes, y el ratito antes de que empiece la reunión ensayo (...) ensayamos la parte que alabamos, la parte de la oración, la parte de la palabra, y después comemos y nos vamos. Los domingos a la mañana tengo escuelita. Pero como yo formo parte del grupo de música, yo toco a la mañana en la ceremonia a esa hora, pero los días que no toco, voy a la escuelita (...) El año que viene voy a entrar como maestra porque estoy estudiando en los estudios bíblicos. El año que viene voy a estar. Pero este año y el año anterior siempre he ayudado. En la escuelita se le enseñan las canciones, después de las canciones, se va a clase, y se enseña así como en el colegio pero sobre dios. Y yo por ejemplo me dice la maestra que hay que buscar papeles, yo voy y busco". Los domingos mira televisión en el canal cristiano y por la noche vuelve a la casa de sus padres. (Entrevista a A., IPEM A, septiembre de 2018)

Nicolás está en sexto año en el turno mañana. Se levanta temprano, "ayudo con los chicos porque mi padrastro se fue, se va de viaje... hoy se fue de viaje, se fue a las cuatro de la mañana y la tuve que ayudar a mi mamá con los chicos, los cambio, ayudo con la leche. (...) me cambio, tomo unos mates, y los llevo a los chicos de mi abuela. Después vengo a la escuela, salgo a las doce y cuarenta, llego a mi casa, como, después vuelvo al contraturno desde las dos y media hasta las tres y cuarenta, después me voy a trabajar (Nicolás trabaja en una fábrica de soda a través de un PPT) a las tres de la tarde, y entro hasta las siete, después llego a mi casa, meriendo algo, pido a los compañeros los trabajos, me pongo al día, y después comemos a la noche, y me duermo. (Entrevista a N., IPEM B, noviembre de 2018)

Nazareno, cursa el sexto año en el turno mañana. Se levanta, tiende la cama, asiste al colegio, "salgo del colegio y vuelvo a entrar en el contraturno. Salgo del contraturno, llego a casa, como, me baño, me acuesto a dormir una siesta, después me levanto y después no hago nada. Y después ceno y me acuesto a dormir". (Entrevista a N., IPEM B, octubre de 2018)

Andrés, también está en sexto pero del turno tarde. Se levanta temprano los días en que tiene contraturno de educación física. Un día martes por ejemplo, "me levanto a las ocho para venir a gimnasia, vengo, después vuelvo, me baño y para comer, y vuelvo a la escuela. Salgo, y me se juntar con amigos, se jugar al fútbol, y a veces nos vamos a tomar cerveza. Cualquier cosa. (...) Y después nos quedamos hasta las diez y media, me vuelvo a mi casa, ya para cenar (...) en el invierno nos juntamos en la casa de algún amigo. Y ahora sabemos ir a la plaza, y charlamos, y estamos ahí". (Entrevista a A., IPEM B, noviembre de 2018)

Javier está en sexto año del turno tarde. Se levanta a las nueve, desayuna, "mi mamá me hace la lista de lo que hay que comprar, voy le compro, o a veces va ella, yo me quedo con mi papá, o nos ponemos a ver el Lagarto (programa de televisión emitido por la mañana), y bueno después a la hora de comer, me visto, me preparo para venir al colegio. Los lunes me levanto, me alisto y me vengo a contraturno. Y de ahí me quedo todo el día. Los martes me despierto a las siete de la mañana para venir a educación física". Luego vuelve a su casa, para regresar a la escuela al mediodía. "Los miércoles, contraturno. Me levanto a las nueve porque entramos a las once y veinte. El jueves también tengo educación física a las ocho de la mañana, el viernes también contraturno, y ahí me levanto más temprano porque a las diez es la clase. Y los fines de semana, salgo, voy a la calle, doy una vuelta, acá en San Vicente con amigos. (...) Charlamos. Tomamos una coca". (Entrevista a J., IPEM B, octubre de 2018)

Jazmín está en primer año del turno mañana. Se levanta temprano, asiste a la escuela, luego "vengo, luego me voy para mi casa y ayudo a limpiar. (...) Lavo los platos, todo eso". Luego mira televisión o se pone a estudiar. "Después voy tomo un té y me voy a bailar porque bailo folklore (...) los martes, los jueves y los sábados. (...) Y también sé jugar al fútbol. Entreno los lunes, los miércoles y los viernes". Luego de estas actividades cena y se baña. (Entrevista a J., IPEM B, octubre de 2018)

Estos relatos nos acercan al día a día de estxs jovencitxs. Como se puede visualizar en algunos casos, las actividades religiosas de las iglesias cristianas de la zona y el deporte (fútbol principalmente, boxeo, básquet en menor medida) realizado en los clubes eran las otras dos instituciones que -junto a la escuela- se constituían en los espacios en los que el tiempo de estxs estudiantes se encontraba regulado y estructurado en torno a ciertas pautas horarias y actividades. Solo en un caso apareció una academia de danza. El trabajo también aparece como un organizador de la cotidianeidad por fuera de la escuela. El rebusque a través de la venta de bolsas de consorcio o el puesto de choripán aunque

informales, también implicaban regulaciones horarias ligadas sobre todo a la posibilidad de la venta completa de los productos para regresar a la casa.

El contraturno de educación física merece una especial mención respecto a que, si bien forma parte del horario escolar, su ubicación discontinua respecto al resto de la jornada escolar, conlleva que la gestión temporal del mismo por parte de lxs estudiantes suele quedar adherido o más cercano al conjunto de actividades extraescolares y domésticas que realizaban.

Una percepción que aparece o se vislumbra a través de estos relatos es que salvo en contados casos donde lxs estudiantes explicitaban que no hacían nada, no podríamos decir que su tiempo no está ocupado. Sin embargo, se trata de otro tipo de actividades distintas a hacer inglés, ir a scout, entrenar rugby o hacer danza, por poner algunos ejemplos. Las tareas domésticas y la colaboración en ellas parecen configurar gran parte de las actividades extraescolares del tiempo de estxs adolescentes. Se trata de actividades no reguladas estrictamente, que efectivamente lxs mantienen replegadxs al interior del ámbito doméstico, con una notación del tiempo, como diría Thompson (1984), más “orientada al quehacer”¹⁶ que a estrictas exigencias horarias, características de las instituciones modernas como el trabajo asalariado y la escuela.

El estar con amigxs, tomar coca o cerveza, caminar, dar vueltas por el barrio parece ser la oportunidad para la socialización y el intercambio con pares. A excepción de un solo joven que relató sobre asistencia a cursos socio laborales en una Cooperativa de Jóvenes, no se reconocen propuestas barriales que acerquen a lxs jóvenes a diferentes bienes culturales y/o lenguajes artísticos. De hecho, el año en que se realizaron las entrevistas, 2018, llamó la atención las respuestas de discontinuidad respecto a actividades como danza, piano, guitarra, que en años anteriores algunos de estxs jóvenes sí realizaba. Si bien no es objeto de esta investigación ni tampoco se indagó al respecto, cabe preguntarse por el modo en que los procesos de empobrecimiento y pauperización durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) impactaron en este tipo de temporalidades. Gluz y Feldfeber (2019) en un artículo en el que analizan y reconstruyen las continuidades y transformaciones de las políticas socio educativas desde los noventa hasta el gobierno de Mauricio Macri, sostenían sobre este último período que

¹⁶ En la obra titulada *Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial*, el autor analiza los ritmos de trabajo irregulares en las pequeñas industrias en la época pre industrial inglesa, las de pequeña escala, domésticas y a domicilio, y acuña esta concepción del tiempo imperante, para diferenciar del tipo de coacciones y regulaciones que el capitalismo industrial impuso al trabajo (1984).

Al igual que lo que ya venía aconteciendo en otros países de la región, organizaciones del sector privado y grupos empresariales nacionales, regionales y multinacionales, comenzaron a ocupar un lugar central en la definición e implementación de la política pública (Feldfeber et al., 2018). (...) Desde allí se impulsó una verdadera restauración conservadora que ha producido una significativa transferencia de recursos desde los sectores de menores ingresos (asalariados, jubilados, trabajadores informales, pequeñas y medianas empresas) a los sectores más concentrados de la economía (particularmente, el sector agroexportador, las empresas energéticas y el capital financiero), en un contexto de aumento del desempleo y crecimiento de la pobreza (p. 31).

Hasta aquí he venido desarrollando y describiendo acerca del tiempo por fuera de la escuela y lxs estudiantes y una cotidianeidad no regida por lo escolar. Me interesa en lo que sigue, avanzar en sus opiniones y valoraciones acerca de la escuela en general, la cantidad de inasistencias acumuladas y su rendimiento académico.

4.3. La escuela para el futuro y la escuela cotidiana: valoraciones y prácticas estudiantiles

En una de las entrevistas realizadas a lxs preceptoras, una de ellas al dar su opinión sobre la excesiva acumulación de inasistencias por parte de algunxs alumnxs, expresaba que *“no saben cuál es el lugar de la escuela en sus vidas”*. Al transformar esta afirmación en pregunta, busqué conocer cuál era ese lugar en las vidas de muchxs de ellxs, es decir, qué relaciones y experiencias se configuraban en y con la escuela.

Por ello, una de las preguntas realizadas, apuntó a indagar acerca de las opiniones que tenían acerca de la escuela y sus funciones y finalidades. Todxs lxs estudiantes la valoraron positivamente en relación con la utilidad en sus vidas, aunque las relaciones con ella se presentasen de modos distantes o incluso conflictivas en algunos casos.

Al interior de esta valoración positiva, las respuestas ofrecieron varias opciones respecto a la utilidad de lo escolar. En su mayoría se reiteró la relación con el trabajo, es decir, la escuela les permitiría conseguir un trabajo -un estudiante habló de un trabajo decente-, asociándolo con un futuro mejor. Respecto a la posibilidad de continuar estudios luego de la finalización del secundario, la mayor cantidad de respuestas estuvieron dadas por estudiantes del IPEM B. Aunque en el conjunto, esta opción no fue la que mayor presencia tuvo en los discursos de lxs jóvenes entrevistadxs.

Un tercer tipo de respuestas aludió a los aprendizajes y conocimientos transmitidos en la escuela, entonces aparecieron alusiones a *“para educarte más”*, *“para tener más conocimientos”*, *“para aprender”*, *“para estudiar”*, *“ser mejor a partir de lo aprendido”*. Se

trató de respuestas ligadas al presente de sus vidas y a lo que la escuela estaría representando en relación a su función principal. Es decir, las respuestas no lograban dar cuenta de opciones de futuro sino que bajo un carácter tautológico, valoraban la escuela retomando sus finalidades institucionales. Solo un caso, hizo referencia a la experiencia de socialización que encontraba en la escuela, en el seno de un contexto familiar bastante clausurado, ya que se trataba de una chica que había llegado recientemente a Córdoba desde otra provincia y no conocía a casi nadie en este nuevo lugar de residencia. Escuchemos/leamos las voces de estxs estudiantes:

Primero que nada es para que te enseñe a socializar, porque si no fuese que tengo que venir a la escuela creo que solo hablaría con mi familia. Creo que te enseña bastante y si algunos profesores se esforzaran un poco más, aprenderías más. (Entrevista a Estudiante, IPEM B, 2018)

Para el día de mañana tener un trabajo, un futuro. Porque ahora si no terminaste el secundario no podés hacer nada, porque a todos lados que vos querés entrar te piden el secundario. (Entrevista a estudiante, IPEM B, 2018)

Yo pienso que la escuela sirve para ser alguien en la vida, para que no nos pisen la cabeza, o poder tener certeza de lo que uno dice. (Entrevista a estudiante, IPEM B, 2018)

Yo trabajo en el calle y he visto chicos llorando por el hambre. Y la verdad... mi madre, mi mamá me dio todo a mi. No me gustaría que pasara lo mismo que esos chicos, el día de mañana tener un hijo y que pasen lo mismo que ellos. No me gustaría. Por eso yo busco el colegio... porque es la única forma que tenés hoy en día de salir adelante, terminar el colegio, buscar un trabajo serio, porque el trabajo en la calle es duro. (Entrevista a estudiante, IPEM A, 2018)

Finalmente he agrupado un cuarto grupo de respuestas con relación a lo que la escuela 'hacía' con ellxs como sujetxs: ser alguien, ser personas de verdad o mejores personas, hacerse respetar, formarte como gente, que no te pisen la cabeza.

Como se puede visualizar, se trata de miradas y valoraciones sobre la escuela como horizonte de posibilidad futura respecto a su presente. Los sentidos asociados a esta valorización positiva sobre la escuela, y que aparecen como 'frases hechas' ligadas a un sentido social bastante hegemónico sobre la educación y las escuelas, darían cuenta más de una representación abstracta sobre éstas y el futuro, que de las escuelas cotidianas de su presente. La positividad de esta valoración, queda en tensión con las prácticas y formas de enlace concretas que fueron forjando lxs chicxs en sus modos de habitar las escuelas singulares, estar, permanecer o ausentarse, estudiar o dejar de hacerlo.

Así, las opiniones favorables comienzan a contrastar y a tomar otras formas cuando se les pregunta si les gusta asistir a la escuela. Es aquí donde algunas respuestas comenzaron

a mostrar la carnadura de un lazo institucional con la escuela en la que se ponen en juego gustos y disgustos con lxs propios compañerxs, con lxs profesores y su enseñanza, directivxs y preceptorxs, con las tareas y exigencias académicas y con las regulaciones temporales del turno al que se asistía.

Es lindo terminar el colegio... son horas que uno tiene que estar aquí, al fin de cuentas puedo terminar el colegio... es pasar horas. (Entrevista a estudiante, IPEM A, 2018)

Me gustan los profes y lo que no me gusta es que griten (...) Porque no hacemos caso (se sonríe al decir esto). (Entrevista a estudiante, IPEM A, 2018)

No me gusta copiar, nada. (sí) me gusta estar con los caballos, ir a ayudarlo a mi papá. (Entrevista a estudiante, 1° año, IPEM A, 2018)

Me da fiaca levantarme y estar todo el día en la escuela. (Entrevista a estudiante, IPEM A, 2018)

Sí por ahí cuando hace calor no te da muchas ganas por ahí de venir. (Entrevista a estudiante, IPEM A, 2018)

¿Qué me gusta? El uniforme, me gusta, muy estricto me parece acá. (...) porque vos salís de acá y llegás a la esquina y te para la policía y si no tenés el uniforme... es como dicen acá 'te para la policía y no tenés el uniforme y te llevan', porque si vos tenés el uniforme ya sabés que es del colegio. (...) Y lo que no me gusta es la falta de respeto (...) (Entrevista a estudiante, IPEM B, 2018)

Venir a la escuela me gusta, me gusta estudiar, aprender. Lo que no me gusta son mis compañeros. (...) son muy desunidos, no se puede hacer nada en conjunto, no podés decir nada que ya te están atacando. (Entrevista a estudiante, IPEM B, 2018)

De venir, de gustarme venir, ahora se puede decir que sí. Porque es una forma de vida, que te encontrás con los compañeros, que conocés otra gente. Pero de la escuela la parte del estudio, no. (Entrevista a estudiante, IPEM B, 2018)

...lo que no me gusta es que parece una cárcel (...) Y que te levantás y te retan, estás sentado y te retan, si no escribís, terminaste de escribir y te retan por estar al pedo. Querés ir al baño y no te dejan salir sabiendo que en el fondo que se te rompe la vejiga por no ir al baño, y es feo. (Entrevista a estudiante, IPEM B, 2018)

Lo que no me gusta de la escuela son los directivos.(...) Yo creo que no se saben manejar con nosotros los jóvenes.(...) Es como que no se ponen en el lugar de nosotros. (Entrevista a estudiante, IPEM B, 2018)

Escuchar los relatos, las opiniones y puntos de vista de estxs estudiantes permitió reconocer que además de la valoración positiva general y amplia que mantenían sobre la

escuela, luego al ir especificando el 'adentro' de esa relación fueron apareciendo críticas e interpelaciones hacia distintos aspectos de la misma. Si en la anterior respuesta lxs estudiantes acuñaban una valoración positiva a una escuela visualizada de manera abstracta como institución social, en este tipo de respuestas aparecía una escuela más real y cotidiana, aquella que se configuraba diariamente a partir de las interacciones, las regulaciones, los permisos y prohibiciones, las formas de organización del tiempo y el espacio, las relaciones inter e intrageneracionales, y la enseñanza.

En la búsqueda por producir una fotografía que intente capturar las modalidades o maneras en que estxs jovencitxs construían su experiencia escolar, también se indagó sobre la cantidad de inasistencias acumuladas, su historia académica anterior y la cantidad de materias previas que se encontraban adeudando o aquellas en las que no tenían el promedio suficiente para asegurar su aprobación durante ese año lectivo.

Con relación a las inasistencias, del total, el 23,5 % ya tenía acumuladas entre 16 a 20 faltas, a seis meses de haber iniciado las clases en el 2018 y cinco meses en el 2019 (según cuándo se haya realizado la entrevista), lo cual significaba que administrativamente sus familias habían tenido que solicitar la primera reincorporación para mantener su condición de alumnx regular. Mientras que el 44,1 % acumulaba más de 21 inasistencias, llegando en algunos casos a 35, lo cual implicaba la segunda reincorporación y una tercera en calidad de excepción.

Una cuestión que fue apareciendo en las voces de preceptorxs, coordinadorxs de curso y docentes principalmente aludió a cierta complicidad por parte de madres, padres y/o adultos a cargo, en relación a las inasistencias, lo cual se constituía en un ingrediente de cuestionamiento por parte de la propia escuela hacia las familias por no acompañar en los esfuerzos respecto al cumplimiento de las exigencias del régimen académico. Al preguntarles a lxs propixs estudiantes al respecto, aparecieron este tipo de respuestas:

"Se enojan pero me dejan faltar" - "Se enojan, gritan, pero me dejan" - "No me dejan pero me hago el enfermo y falto" - "No me dejan faltar" - "Cuando falto les aviso y no dicen nada" - "Solo falto cuando necesitan que cuide a mi hermanito" - "No me dejan faltar y lo hago a escondidas" - "Cuando le pido faltar me dice que sí" - "Sí me dejan faltar las veces que quiera" - "Mitad y mitad, a veces me dejan, a veces no" - "Cuando llueve sí".

Como se puede visualizar, solo en una sola aparece la negativa respecto a dejar de asistir a la escuela por parte de lxs padres/madres.

Respecto a sus trayectorias escolares previas, una de las preguntas aludió a la repetición de año o grado. La repitencia ascendió a un 53,4 %. Es decir que, del total de estudiantes

entrevistados, un poco más de la mitad había tenido experiencias de repitencia en su trayectoria escolar, en primaria y/o en secundaria. Quienes lo hicieron en la primaria, fue un porcentaje de 25,5 % (repitieron una o dos veces) mientras que en el nivel secundario fue del 37,2%, principalmente en el Ciclo Básico. Tres chicxs repitieron en primaria y secundaria.

Del conjunto de estudiantes que repitieron alguna vez tanto en primaria como en secundaria, 14 de ellxs (es decir el 26,1) formaban parte de quienes acumulaban más de 16 inasistencias en la escuela. No podemos decir que haya una asociación directa entre repitencia y discontinuidad en la asistencia regular a clases. Sin embargo, no es un dato menor que las trayectorias escolares de muchxs de lxs jóvenes entrevistadxs que acumulaban gran cantidad de faltas, habían tenido experiencias de repitencia en el mismo nivel o en el anterior.

Respecto a su situación académica actual al momento de las entrevistas, del total de lxs estudiantes, el 65,1 % tenía materias previas adeudadas o bien no habían logrado contar con el promedio necesario para aprobarlas, y contaban con altas posibilidades de pasar a la instancia de los coloquios de diciembre. Aunque más de la mitad tenía dificultades en la aprobación de las asignaturas escolares, lo cierto es que en un porcentaje similar, el 60,4% señaló que le gustaba asistir a la escuela; en la mayoría de los casos las razones tenían que ver con la experiencia de socialización y amistad con los pares, pero también aparecieron respuestas ligadas a la buena enseñanza de algunxs profesorxs, a la escucha de preceptorxs y coordinadorxs de curso y a que se trataba de un lugar donde no se experimentaba el aburrimiento y la soledad del hogar. En este tipo de respuestas, no se encontraron mayores diferencias entre ambas escuelas.

Una pregunta formulada buscó indagar sobre la autopercepción de lxs estudiantes sobre sus dificultades para aprobar las materias. El 86% del total, afirmó que si "*me pongo las pilas apruebo*". Con esta expresión lxs chicxs daban cuenta de que no tenían mayores dificultades en la comprensión de los contenidos y que la aprobación de las materias estaba ligada con una disposición al estudio que hasta ese momento no se había dado por parte de ellxs. Solo seis estudiantes, de los cuales cinco eran del IPEM B, dieron cuenta de una reflexividad propia acerca de sus aprendizajes y que aludían a otras razones en la no aprobación, más allá de la "*vagancia*" como lo nominaron reiteradamente.

Y si me pongo las pilas sí, pero por ahí tengo un poco de dificultad porque me cuesta aprender. Y por ahí no entiendo bien y no me salen las cosas

Con la que más encuentro dificultad es con química, porque no entiendo, por ahí me pasa que si yo pregunto algo tonto, todos se van a reír entonces prefiero no preguntar y me voy con mi amigo el google. O si no, a mis mismos compañeros.

Dificultades para así, si me lo dan en un papel me cuesta, pero si es oral me resulta más fácil. Yo si escucho lo entiendo, entiendo mejor oral que escrito. Ahora si leo algo tengo que preguntar sí o sí para entender.

...no entiendo, siempre me pasa lo mismo. Estudio, estudio, estudio y todo me lo se, no de memoria pero sí leyendo mucho tiempo, pero cuando estoy en frente de los profesores me pongo nervioso y se me olvidó todo.

...yo creo que a veces me desconcentro. En segundo año me dijeron que tenía ansiedad y a veces viene y me dan ganas de dejar todo, creo que eso a veces me pasa que me desconcentran otros pensamientos. Pero no es de vaga.

Un dato interesante remite a que en un 65% lxs estudiantes sostuvieron que algunxs de sus progenitores o adultos a cargo, en especial las madres, les preguntaban por las tareas, exámenes o actividades escolares. El porcentaje restante señalaba que solo a veces o nunca lo habían hecho. Sin embargo, ante el interrogante referido a si los adultos a cargo asistían a la escuela para averiguar sobre su escolaridad y/o cuando eran convocados, sólo un 11,6% planteó que sus padres o madres nunca lo hicieron. Al interior del porcentaje que afirmaron que éstos sí se hacían presentes para averiguar sobre su situación académica, -el 79 %-, lxs estudiantes indicaban que la mayoría asistían a la escuela sólo cuando ésta los convocaba a alguna reunión.

Asimismo, del total de entrevistadxs, solo tres estudiantes -dos del IPEM A y uno del IPEM B- percibían que sus familias o personas con quienes convivían no los apoyaban para que estudien en la escuela. En el porcentaje de respuestas afirmativas, (88,3 %) aparecieron con mayor nitidez las madres como figuras que apoyaban e incentivaban los procesos de escolarización de sus hijxs.

Resulta interesante visualizar cómo el 81,3 % de lxs estudiantes percibía que no tenía o experimentaba situaciones a nivel familiar que se constituyeran en condiciones obstaculizadoras del estudio y de su escolarización. Del porcentaje restante, un 6,9 % no contestó la pregunta, y el otro 11,9 % al afirmar la presencia de dichas condiciones, señaló la existencia de climas familiares conflictivos y de obligaciones domésticas de cuidado de sobrinxs y hermanxs y enfermedades de abuelxs:

E: Hay alguna situación familiar que sea un obstáculo para que vos estudies?

A: No.

E: Pero vos recién me dijiste que muchas veces has faltado por problemas familiares.

A: Sí, porque se enferma mi hermanito, o lo internan, o mi abuela.

E: Se enferma seguido tu hermanito?

A: No, no tanto pero más mi abuela.

E: Porque está muy viejita?

A: Sí (Estudiante del IPEM A)

S: Si puede ser, que mi familia de un día para otro se derrumbó, porque así... y eso a mi me afectó en el colegio porque yo antes con las notas no las tenía tan bajas como este año. Aparte que es más fácil en la primaria pero no las tenía tan bajas. Yo tenía todo excelente y muy bueno. Y en el último año de la primaria empecé con Satis y muy buenos por todo el problema que me afectó a mi en el colegio. Porque no me concentraba, me concentraba en todo lo que pasaba en mi casa.

S: Sí. Porque mi mamá y mi papá cuando yo era chica tuvieron muchas peleas, cada vez que ellos se peleaban mi papá se iba, y mi mamá también se venía a la casa de la madre. (Estudiante IPEM B)

I: Sí la relación entre mi mamá y mi papá.

E: Ah sí? Se llevan mal?

I: Están separados.

E: Pero no viven juntos?

I: Por el tema de mi hermanito. Mi papá no se va porque tengo un hermanito menor de cuatro años y la otra es de ocho.

E: Y tu papá cree que si se separa algo puede pasar?

I: No, la cosa es que tiene miedo de que mi hermanito se enoje o le pase algo, como él es chiquito y no le podés explicar por qué se fue mi papá.

E: Y en qué sentido eso es un obstáculo para tu estudio, porque vos ya sos grande y entendés a diferencia de tus hermanos más chicos, en qué te afecta a vos respecto al estudio?

I: Y porque por ahí estamos de lo más bien y pelean, y vos vas estás hablando con ellos y por ahí pelean y los tenés que separar. O sea separar de la discusión, no de golpes ni nada de eso porque mi papá no hace nada. (Estudiante IPEM B)

J: Y mi hermanita, cada vez que me pongo a estudiar mi mamá me la manda a mi hermana para que yo esté con ella.

E: Para que la cuides?

J: Sí.

E: Y eso te genera un problema?

J: Sí (Estudiante IPEM B)

L: A veces cuido a mi sobrinito que me saca tiempo. (Estudiante IPEM B)

El recorrido por estos datos, presentados en clave de porcentajes sobre la muestra de estudiantes entrevistados, lejos de mantener ciertas correlaciones esperadas, sorprende al dibujar contornos borrosos, claros y oscuros y contrastes, cuya producción social e institucional necesita seguir siendo interrogada. En efecto, podríamos esperar que si de un total de 43 estudiantes, el 65 % de ellos ha acumulado 16 o más inasistencias, las

respuestas acerca del gusto por la escuela o el apoyo familiar recibido sean explicativos de dicho dato. Y sin embargo, lo que aparece es que al 60 % de lxs chicxs les gustaba ir a la escuela, aunque faltasen mucho y muchxs de ellos tengan en su historia escolar, una experiencia de repitencia (recordemos que es del 50 %). El porcentaje de alumnxs con más de 16 inasistencias es el mismo de aquellos que adeudaban materias de años anteriores o bien no habían podido lograr el promedio en distintas asignaturas mientras estaban cursando el año en que fueron entrevistadxs, lo cual nos permite avizorar relaciones entre disminución del tiempo de instrucción y rendimiento académico. La mayoría contaba con familias que les permitían faltar, aunque en un 65 % mantenía un seguimiento sobre lo escolar preguntando por tareas y exámenes o concurriendo a la escuela cuando era convocadx y en un 88,3% apoyaba el proceso escolar de acuerdo a la percepción de lxs estudiantes.

Algunas de estas respuestas y porcentajes contrastan con los puntos de vista sostenidos por lxs agentes escolares en sus percepciones sobre las familias y sus ausencias en el seguimiento de los procesos de escolarización de sus hijxs, como hemos visto en el capítulo anterior.

Con relación a la mirada sobre los propios procesos de estudio, el 86 % señaló no tener dificultades o problemáticas con el aprendizaje de algún contenido en especial, sino que el ingrediente fundamental que faltaba en sus trayectorias remitía a los hábitos de estudio. Al mismo tiempo, el 81,3 % no reconocía situaciones familiares que se volvieran un obstáculo para poder estudiar.

Como ya mencioné, esta breve síntesis descriptiva, no busca determinar correlaciones estadísticas entre variables. Sí me interesa retratar la complejidad en juego acerca de cómo las nuevas generaciones habitan una posición institucional y construyen una experiencia escolar que, sin duda, no se condice en muchos aspectos, con la representación dominante acerca de qué es y qué se espera de un o una estudiante. Los datos, por lo pronto, nos muestran el fenómeno de la desigualdad en sus distintas aristas, sus caras y contracaras, sus contradicciones y ambigüedades. La adjudicación jurídica para ocupar la posición de estudiante, otorgada por la Ley Nacional, ha sido fundante para que muchxs más adolescentes y jóvenes estén en la escuela. Sin embargo, el modo en cómo este nuevo lugar institucional para muchxs familias y sus hijxs, supone una experiencia, un recorrido, unas prácticas, unas disposiciones y unos esfuerzos no siempre se enhebran material y simbólicamente con las exigencias, normativas y temporalidades de la escolarización secundaria.

4.4. A modo de cierre

En su tesis doctoral sobre la conflictividad escolar en escuelas de nivel primario bonaerenses, ubicadas en contextos de vulnerabilidad social, Noel (2009) diferenciaba formas de pobreza diversas en las escuelas estudiadas. Estas formas de pobreza se expresarían en dos tipos de actores sociales: los transicionales y los emergentes. Esta clasificación la realiza al analizar en la historia reciente argentina la transformación de su estructura social, reconociendo las mutaciones en la eficacia material y simbólica de las instituciones sociales de la modernidad como el trabajo y la escuela, para configurar subjetividades y permear prácticas, con las biografías sociales de los distintos grupos sociales de los barrios estudiados.

Así, sobre los actores sociales emergentes, el autor los caracterizaba del siguiente modo "comprenden en su inmensa mayoría a actores sociales con una experiencia escolar intermitente y sumamente irregulares, correspondientes casi en su totalidad a la categoría de 'pobres estructurales' (Beccaria y Vinocur, 1991)" (2009, p. 71). Noel nos decía que se trataba de actores jóvenes que en el momento de la escritura de su tesis, se constituían en la segunda o tercera generación atravesada por la inestabilidad laboral, y sin experiencia familiar y transmisión intergeneracional de los efectos organizantes, socializantes y subjetivantes del salario como institución social. Al respecto escribía

Por tanto, 'a medida que el trabajo estable se desdibuja de la experiencia transmitida por sus padres y por los otros adultos de su entorno' (Kessler, loc.cit) desaparece a todos los efectos su papel socializador, y en particular, el aspecto ya mencionado en la articulación de la temporalidad en la subjetividad de estos actores: 'Esta situación reduce el espectro temporal en el cual proyectarse imaginariamente. Cuando el mediano y largo plazo se desdibujan, el horizonte en el que se evalúan las acciones a realizar se limita a lo inmediato. Así, van desplegando racionalidades de muy corto plazo (...)' (Kessler, 2004: 32-33) (2009, p. 71).

Junto a la inestabilidad laboral, la escolar también formaría parte de este tipo de pobreza, signadas por la intermitencia, la fragmentación y la poca intensidad de las experiencias escolares. Noel señalaba que este tipo de experiencias junto a lógicas de satisfacción de las necesidades de subsistencia signadas por la necesidad, conllevaba cierta despreocupación o indiferencia por la calidad de la educación que recibían sus hijos o los climas institucionales y pedagógicos en las escuelas a las que concurrían.

A diferencia de los emergentes, los actores transicionales, por su edad, lograron conocer y contar con experiencias sociales en sus familias de trabajo asalariado y apuestas por la

educación como canal de ascenso social. Al respecto Noel escribía que "como consecuencia de la intersección así sea parcial de sus trayectorias biográficas con una estructura social que hacía razonable las expectativas del ascenso social intergeneracional, persiste en estos actores una alta valoración concedida a la educación y el trabajo" (2009, p. 69).

Recuperar esta tipología, resulta por lo pronto fecunda para tratar de comprender un poco más, las fotografías producidas en los apartados que conforman este capítulo, acerca de la crisis del lazo social y de la desigualdad social. No me interesa caracterizar a las familias de lxs estudiantes entrevistadxs para 'aplicar' esta tipología. Los datos producidos por Noel son cuantitativa y cualitativamente diferentes como para poder realizar esto con cierto grado de rigurosidad metodológica. Los propósitos investigativos también son diferentes. Y sin embargo, esta clasificación elaborada por el antropólogo argentino que estoy citando, permite comprender a lxs sujetos sociales de mi investigación, lxs estudiantes y sus familias, respecto al modo en cómo se van relacionando y vinculando con la escuela como institución socializadora y se van apropiando/subjetivando o no, de sus regulaciones, normas y valores. Relación que es deudora, siguiendo a Noel, de la intersección entre historias biográficas familiares y transformación de la estructura social en los últimos cuarenta años de la historia reciente de nuestro país.

La mirada optimista sobre la escuela como institución social general, pero las críticas sobre algunos de sus aspectos o dimensiones cuando se trata de las escuelas singulares, el gusto por asistir a esa escuela, el apoyo familiar en el estudio, junto a la irregularidad en la asistencia sostenida a clases, la complicidad de las familias al permitir las inasistencias que hemos 'fotografiado' anteriormente, muestran las zonas grises entre la persistencia de valoraciones sociales positivas acerca de la escuela, asociada a un futuro y a un largo plazo visualizado como promesa de algo mejor, con prácticas cotidianas de la inmediatez, que ponen en entredicho este imaginario de futuro. Al respecto Núñez (2019) nos habla de un proceso de dislocación entre jóvenes y escuela, que "se manifiesta en la ampliación del contraste entre la sociabilidad juvenil del tiempo presente y la temporalidad ordenadora, planteada como etapas secuenciales de preparación para el futuro, inherente a la propuesta escolar" (p. 27). Aunque el autor no está hablando de los sectores populares en exclusividad, pues toma la idea de sociabilidad juvenil como categoría etárea genérica, resulta fecundo pensar en estos dislocamientos entre presente y futuro que, en tanto jóvenes, también atraviesan la experiencia escolar de lxs estudiantes de las escuelas investigadas.

Cuando ingresan a la escuela secundaria, y comienzan a ocupar la posición de estudiantes para 'gozar del tiempo libre' del que nos hablan Masschelein y Simons (2014), estos chicos junto a sus familias deben proyectarse en una temporalidad que dura seis años. Para ciertos sectores sociales, esto puede ser vivido como una abstracción tan distante que se parece a 'una eternidad'. La experiencia de la permanencia y la duración no se constituyen en las formas dominantes de habitar el lugar de alumnxs. Armella y Dafuncho, por ejemplo, (2015) nos hablan de permanencias nómades y de tiempos atemporales en la escolarización de algunxs chicos, al investigar los modos corporales de estar en la escuela en estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires en contextos de extrema pobreza.

Las condiciones materiales estructurantes de los cotidianos domésticos reseñadas en la primera parte de este capítulo y también enunciadas en el anterior, habilitan a interrogar sobre el capital temporal disponible, que las condiciones objetivas de estxs estudiantes y sus expectativas correspondientes configuran, para mantenerse y creer en el largo plazo que la obligatoriedad escolar connota.

Por lo pronto, en el capítulo siguiente me detendré sobre las regulaciones de la política educativa tendientes a intervenir sobre la discontinuidad, como la forma en que el estado mantiene la promesa del largo plazo, el egreso y por qué no, la apuesta a un futuro mejor para determinados sectores sociales.

Capítulo 5

Políticas educativas y régimen académico: representaciones, normativas e intervenciones sobre la discontinuidad

La discontinuidad en la asistencia a clases si bien es un fenómeno y una problemática de la escolarización cuya existencia data desde que la escuela como tal generó regulaciones para la asistencia y permanencia diaria de sus estudiantes en los locales o establecimientos escolares, es decir, desde que la escuela es escuela, en las últimas décadas viene siendo objeto de tratamiento y atención desde las políticas educativas, en el marco de los procesos que la sanción de la LEN configuró con la extensión de la obligatoriedad a toda la escuela secundaria.

Faltar a clases e interrumpir la escolaridad no se constituía -antes de la obligatoriedad escolar- en un problema reconocido como pedagógico e institucional por parte del sistema educativo, sino en todo caso, un problema familiar y del propio estudiante. El Inspector General de Educación Secundaria así lo planteaba en una entrevista realizada en el 2019:

Mirá, tal vez no era mirado como un problema hace treinta años atrás porque en realidad la escuela secundaria no era obligatoria, entonces, una de esas explicaciones tiene que ver con los grupos sociales que históricamente asistían a la escuela en ese momento histórico. La obligatoriedad marca un quiebre importante porque es el Estado el que asume la responsabilidad que los pibes estén en la escuela todos los días. Y sí es una preocupación importante desde los últimos años... (Entrevista a Inspector General de Nivel Secundario en la Provincia de Córdoba, julio de 2019).

Lo cierto es que el fenómeno del ausentismo no es nuevo. García Gracia (2005) lo caracterizaba como un fenómeno "secular e histórico". A este respecto la autora catalana recuperaba la tesis referida a que los procesos de extensión de la escolarización obligatoria en España no se produjeron sin resistencias por parte de las familias.

Por una parte, movimientos políticos como el anarquismo veían en la escuela pública un instrumento al servicio de los intereses de la burguesía destinado a producir resignación y sumisión. Por otra, los padres se negaban a asumir el coste de oportunidad que representaba la escolarización de sus hijos y a dejar en manos del Estado una función que, hasta el momento, había sido de su competencia. Y, además, hay que tener en cuenta el amplio movimiento de auto-instrucción desarrollado entre la clase trabajadora. (p. 348)

En nuestro país también es posible reconocer algo de la 'resistencia' de la que nos habla García Gracia en torno al proceso de institucionalización de las escuelas primarias a lo

largo y ancho de todo nuestro país, hacia finales del siglo XIX y principios del XX. En un trabajo final de grado, López, Martino y Vázquez (2006) reconstruyeron el proceso de institucionalización de las cooperadoras escolares desde el período revolucionario-independentista hasta la conformación del Estado nacional. Allí las autoras analizaron cómo la escolarización de nuestra sociedad (Garay, 2000) se configuró a través de un lento proceso en el que fue necesario exigir y controlar que las familias envíen a sus hijos a las escuelas. Al respecto las autoras analizaron -entre otras instituciones en el período estudiado- a la Junta Protectora de Escuelas (organismo creado durante el gobierno de Juan Bautista Bustos en la provincia de Córdoba -1820 a 1829-) y a los Consejos Escolares de Distrito. En torno a la institución cordobesa, señalaron lo siguiente

Los jueces y curas párrocos fueron los representantes y operadores de las acciones de la Junta en la campaña, (...) Endrek señala que desde la gestión de Sobre Monte 'se había iniciado la práctica de comisionar al Juez Pedáneo y Cura Párroco para impulsar la fundación de escuelas en la campaña, compeliendo ambos funcionarios a los vecinos para enviar sus hijos, contribuir a la construcción del edificio y proporcionalmente, al salario del preceptor' (1994:137)". Respecto a los Consejos escolares de Distrito, creaciones desarrolladas fundamentalmente en provincias como Buenos Aires y San Juan, fueron organizaciones que "nacieron de la mano de reglamentaciones que, previas a la ley 1420, organizaron los sistemas educativos provinciales. Las leyes de educación dictadas por las provincias legalizaron a través de esta forma orgánica la participación de la población en asuntos escolares que se venía desarrollando desde la revolución" (p. 55). Entre otras funciones estos organismos tuvieron funciones de control para asegurar "el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, asistir a los hijos de las familias más pobres con los útiles y materiales necesarios para su escolaridad". (2006, p. 55)

Otro es el contexto histórico en el que se produce la extensión de la escolarización en el nivel secundario. La historia y raigambre pedagógico-institucional del mismo durante todo el siglo XX, así como las demandas que los sectores populares fueron articulando para acceder a una escuela nacida, organizada y regulada solo para unxs pocxs, configura diferencias sustantivas respecto a la educación primaria. Los tiempos y procesos socio educativos, culturales y políticos entre una y otra obligatoriedad son diferentes. Cumplir con la obligatoriedad escolar no supone que haya jueces pedáneos, curas párrocos o Consejos escolares de distrito en el actual siglo XXI. Y sin embargo, la acumulación excesiva de inasistencias en la escuela por parte de algunxs jóvenes habilita a la pregunta acerca de cuáles son los procesos y las problemáticas sociales que hoy están articuladas a la misma, y si la explicación de la resistencia sería la más plausible a sostener en nuestras latitudes. En esta línea, sostengo con García Gracia el planteo de que si bien el

ausentismo es un fenómeno tan viejo como lo son los sistemas educativos nacionales, "la problemática social que éste conlleva es relativamente reciente" (2005, p. 348). Y agregaría, la significación social y escolar también lo es.

El supuesto de la resistencia a la escuela como síntoma de una relación crítica entre los sujetos y la institución, resulta por lo pronto insuficiente, para explicar y comprender la discontinuidad en el seno de los procesos socio educativos que se vienen desplegando desde la sanción de la Ley Nacional de Educación 26206 en el año 2006, en nuestro país. Interesa más reconocer la lenta y ardua institucionalización de la obligatoriedad escolar del nivel secundario, que en tanto proceso social y cultural se despliega en terrenos de profunda desigualdad social en nuestro país y en el que la subjetivización de derechos educativos se dirime y tensiona en una "constelación de desventajas" (Jacinto y Milenaar, 2009), como lo reseñamos en los capítulos anteriores.

La perspectiva institucional y política de la discontinuidad, sostenida en esta tesis, habilita entonces a analizar y a seguir interrogándonos, no por las características y comportamientos individuales de estudiantes y familias respecto al 'incumplimiento' de la escolarización y de sus duraciones establecidas, sino por las condiciones normativas e institucionales que el estado a través de sus políticas socio-educativas, fue definiendo -o no- para la construcción social y subjetiva de la obligatoriedad jurídica. En lo que sigue, me interesará detenerme en el modo en cómo el sistema educativo reconoció, interpretó e intervino en torno a la discontinuidad, a través de su régimen académico, como manifestación de dicha construcción.

Si como he planteado en el capítulo 2, entendemos al régimen académico como el conjunto o entramado de regulaciones, consideraciones, disposiciones y sanciones -existentes en estado formal y en estado práctico- que estructuran, pautan y norman la experiencia y afectan, por tanto, la trayectoria escolar de los estudiantes (Camilloni, 1991; Sburlatti y Toscano, 2010; Acosta, 2017, 2019), en esta oportunidad, me detendré en los aspectos normativos formalizados en regulaciones y definiciones de la política educativa. En el siguiente capítulo, al ubicarme analíticamente en la escala institucional, abordaré aquellos aspectos del régimen, que se encuentran en estado práctico y en muchos casos, se encuentran altamente naturalizados.

Para hacer esto, realizo en primer lugar un racconto de las intervenciones y regulaciones de la política educativa reciente sobre el ausentismo. En segundo lugar me detengo en torno a las dos regulaciones que intervienen sobre el mismo en la provincia de Córdoba y que constituyen dos variaciones normativas del régimen académico; y en tercer lugar

analizo el carácter histórico y arbitrario de las inasistencias como un producto escolar, cuya forma de contabilización y codificación varía de acuerdo a las modificaciones en las regulaciones del régimen académico, en especial aquellas relativas a las justificaciones y a la unidad temporal que se toma como referencia para producirlas.

Hacer esta reconstrucción me ha permitido reconocer y comprender el modo en cómo el sistema educativo significó y operó en torno a la discontinuidad escolar y, por tanto, tuvo efectos sobre las experiencias y trayectorias de lxs estudiantes. Al respecto me interesa recuperar los planteos de Niedzwiecki (2018), quien sostuvo que el viejo régimen académico operó bajo una matriz de “alumnidad” única que funcionaba como un fuerte regulador de inclusión, al producir un algoritmo de cálculo entre inasistencias, actos de indisciplina y calificaciones” que definía “la pertenencia y permanencia dentro del sistema escolar” (p. 37). De acuerdo a las viejas y aún vigentes regulaciones del algoritmo del que nos habla Niedzwiecki, unx estudiante que acumulaba cierta cantidad de amonestaciones, inasistencias y calificaciones menores al promedio establecido, quedaba fuera de la escuela.

Si bien la citada autora toma la metáfora del algoritmo, para caracterizar los procesos sociohistóricos de las últimas décadas sobre la escuela secundaria, y desde allí inscribir las resignificaciones que se fueron produciendo sobre las funciones de lxs preceptorxs, me ha interesado recuperarla para abonar en el análisis acerca de cómo se fue jugando -y aún lo sigue haciendo- en este algoritmo la ecuación inclusión/exclusión, y de qué modo uno de estos polos predominó y tuvo efectos en relación al tipo de experiencia escolar que gestaba sobre determinados grupos sociales (Martino, 2018).

5.1. Regulaciones sobre el ausentismo en la historia reciente

Si partimos de considerar a las políticas públicas en general y a las educativas en particular de acuerdo a lo reseñado por Oscar Oszlak cuando las define como “un conjunto de sucesivas tomas de posición del estado frente a cuestiones socialmente problematizadas” (1980, p. 5) podemos reconocer que la sanción de la LEN se constituyó en un hito jurídico y en una de las tomas de posición más emblemáticas en el que la efectivización de derechos educativos por la vía de la inclusión escolar en todo el sistema educativo en general pero en un nivel históricamente selectivo como el secundario, fue abriendo a un proceso social, político y educativo escolar mucho más complejo y contingente para su desagregación o puesta en acto.

La obligatoriedad jurídica convierte a las instituciones secundarias como escuela de masas y con ella, la problemática de la permanencia y egreso de todos los estudiantes comenzó a cobrar otras dimensiones numéricas. Así, nos encontramos que, en los años subsiguientes a la LEN, mientras el estado iba regulando y avanzando en torno a la inclusión, los indicadores de rendimiento escolar comenzaban a contradecir dichas apuestas.

Distintas investigaciones y trabajos, desde el campo académico en articulación con agencias gubernamentales, colaboraron para que la discontinuidad escolar comenzara a ser reconocida como una problemática que tenía que ver con la desigualdad social y que necesitaba ser abordada en una escala sistémica más que individual e incluso institucional (Jacinto y Terigi, 2007). Asimismo, los trabajos de Terigi centrados en la perspectiva de las trayectorias escolares, así como las investigaciones de Tiramonti (2012) sobre el formato escolar y de Acosta sobre la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria (2019), y de Southwell (2011) fueron abonando el terreno y engrosando el campo de discusiones que hicieron foco en la escuela como forma histórica contingente, su gramática instituida y los obstáculos que la misma generaba para la democratización de la educación.

De hecho, en un documento elaborado por Flavia Terigi para el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2009 y en el que desarrolla una serie de conceptualizaciones centradas en la perspectiva sobre las trayectorias escolares, la autora identificaba al ausentismo como uno de los puntos críticos sobre los cuales era necesario avanzar en términos de decisiones políticas. Lo reconocía como una problemática que dificultaba el desarrollo de trayectorias continuas, completas y con aprendizajes. Terigi señalaba que ciertas problemáticas como la repitencia, la sobreedad, el ausentismo y el abandono "más que al fracaso escolar individual", se debían a "persistentes puntos críticos del sistema educativo" (2009, p. 8).

En este marco, el reconocimiento de la discontinuidad escolar, o ausentismo como se nombra en las escuelas, comenzó a ser abordada desde las políticas educativas con relación a la prevención del abandono y a la preocupación por mejorar los índices de permanencia escolar. Esto supuso que se abordara la discontinuidad solo por sus efectos: más por el abandono interanual o permanente, que por el tipo de dinámica y especificidad que asumía en tanto problemática de la escolarización y del tiempo escolar. A continuación, realizaré un breve relato sobre las medidas y regulaciones producidas sobre el ausentismo desde esta forma de representación, tanto en la escala de la

jurisdicción nacional como provincial, tomando como período histórico la historia reciente desde la sanción de la LEN hasta la actualidad.

Durante los dos períodos de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015), se puso en marcha el *Proyecto para la prevención del Abandono Escolar* del Ministerio de Educación de la Nación y a nivel de la provincia de Córdoba, el *Programa Prevención del Abandono Escolar (2010-2015)* (en adelante PPAE). Gorostiaga (2012) al estudiar las políticas para el nivel secundario en Argentina desde la primera extensión de la obligatoriedad en los noventa hasta el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011), señalaba que ante la persistencia de dificultades para la implementación de la obligatoriedad y el cumplimiento de los objetivos igualitarios, desde el Ministerio de Educación Nacional se implementaron políticas socioeducativas

las cuales buscan acompañar la expansión de la oferta educativa con medidas que faciliten la inclusión de grupos sociales “vulnerables” o que mejoren las condiciones de las escuelas. Entre las acciones implementadas para el nivel secundario se cuentan becas y aportes para la movilidad de los estudiantes, y entrega de libros y materiales didácticos a escuelas (...). Otro ejemplo es el Proyecto para la Prevención del Abandono, el cual incluye un componente de control del ausentismo y de acompañamiento a alumnos que son identificados en riesgo de abandono, y otro de trabajo en red entre escuelas, municipios y otras instituciones sociales para elaborar una propuesta municipal para la prevención del abandono escolar a nivel local. Según lo que informaba el ministerio, a comienzos de 2010 el proyecto había comenzado a implementarse en diez provincias (s/p)

Este programa promovía un dispositivo de abordaje en dos planos: el institucional escolar y el municipal, a través del uso de herramientas específicas para el control de ausentismo y la elaboración de estrategias para el acompañamiento de lxs estudiantes. En el Documento oficial se sostenía que el PPAE buscaba fortalecer acciones de prevención del ausentismo y el abandono escolar, “mediante el uso de herramientas específicas para el control de ausentismo y la elaboración de estrategias para el acompañamiento de los/as estudiantes” (2010, p 7). Contemplaba la posibilidad de que la escuela eligiera unx referente con las funciones de organizar las acciones de control de ausentismo dentro de la escuela y aportar al trabajo en red con otras instituciones y organizaciones de la comunidad.

Entre las estrategias de prevención y control del ausentismo, se sostenía que “las escuelas podrán optar por utilizar el Sistema Informático de Control de Ausentismo o las Planillas de Seguimiento. Se aclara que el primero presenta ventajas comparativas sobre las segundas” (2010. p. 10).

Junto a las acciones y estrategias institucionales, el PPAE impulsaba “el trabajo con los municipios y otras instituciones y organizaciones de la comunidad, además de los/as estudiantes y sus familias” (2010, p. 11). El Ministerio de Educación de la Nación aportaba fondos a los municipios convenientes, para que elaboraran

una propuesta de trabajo específica que incluyese la convocatoria a otros ámbitos gubernamentales y sociales. Las escuelas de cada localidad (secundarias o primarias y secundarias, según la provincia y el municipio de que se trate) debían designar un referente con las funciones de organizar las acciones de control del ausentismo dentro de la escuela y aportar al trabajo en red. (Finnegan y Serulnikov, 2014, p. 20)

Respecto a éste último punto, cabe señalar que en un informe del año 2011 de la Fundación SES¹⁷, se señalaba el estado incipiente respecto a la coordinación de proyectos en red entre las escuelas y los municipios.

En el 2013, el PPAE fue retomado por las Mesas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad

conformadas por actores sociales y educativos (escuelas, municipios, organizaciones sociales) que asumen conjuntamente la responsabilidad de diseñar e implementar una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares y educativas de los niños, niñas, jóvenes y adultos. De este modo, constituyen un espacio plural en el que la comunidad educativa ofrece respuestas a problemas complejos que inciden y dificultan las trayectorias escolares (ME, DNPS, recuperado en Finnegan y Serulnikov, 2014, p. 20)

El proyecto provincial fue una versión del nacional y mantuvo los mismos cuadernillos de trabajo tanto para las escuelas como para las municipalidades. De acuerdo al Informe del 2011 de la Fundación SES, en la provincia de Córdoba, 28 municipios y 115 escuelas - primarias y secundarias- participaban de esta política. Como las demás políticas socioeducativas, el PPAE fue desfinanciado en el marco del cambio de signo político en el gobierno nacional a partir de diciembre de 2015¹⁸.

Durante la gestión del gobierno nacional, a cargo de la coalición política Cambiemos (2015-2019), a fines del año 2017 se lanzó una prueba piloto para el 2018. Se trató del

17 La Fundación SES es una organización social que se dedica a la promoción y al desarrollo de diferentes estrategias para la inclusión de los adolescentes y jóvenes con menos oportunidades trabajando desde la perspectiva de los derechos de los jóvenes. Al respecto véase: <http://www.fundses.org.ar>. Respecto al Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar, fue un actor social que articuló acciones con el Ministerio de Educación de la Nación.

18 Correa y Bocchio (2022) escribían lo siguiente “el ascenso de Mauricio Macri a la presidencia, en diciembre de 2015, produjo un profundo giro en las políticas educativas que venían siendo ejecutadas. (...) La suspensión de programas y proyectos socioeducativos (como los Centros de Actividades Infantiles y Juveniles) o del Programa Nacional de Formación Docente Situada (PNFS) se llevó adelante en una lógica que legitimó la desconcentración de estas políticas para que las provincias decidan “autónomamente” cómo sostener su funcionamiento según los fondos y prioridades (p.5).

Programa Asistiré. Según lo reseñado en la página web del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación -así nominado durante la gestión gubernamental del presidente Macri, durante el 2018 se implementaría en 220 escuelas de 43 municipios de la provincia de Buenos Aires, y se proyectaba extenderlo a todo el país para los años subsiguientes. Este programa “busca asistir y acompañar a jóvenes de primer y segundo año de escuelas secundarias públicas que estén en riesgo de abandono escolar, ya sea por inasistencias reiteradas o trayectorias irregulares”, según se formulaba en la página web oficial. El mismo se compuso de tres tipos de abordaje: la toma de asistencia online a través de dispositivos Tablets, entregados a los preceptorxs; el nombramiento de profesionales del área de las Ciencias Sociales y la Educación como Promotores Asistiré (por duplas con 5 escuelas a cargo) lxs que realizarían asistencia técnica a las escuelas y coordinarían acciones con otros organismos y agentes estatales; y en tercer lugar la generación de Mesas de Inclusión distrital, compuestas por el Jefe Distrital, directorxs, equipos escolares, representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales y los promotores Asistiré, como forma de abordar la problemática de manera integral.

De acuerdo a la información recabada en el año 2019 en el sitio oficial Argentina.gob se informaba que este programa en ese año había entregado tablets a escuelas vinculadas con el programa en las provincias de Chaco, Corrientes, San Juan y Buenos Aires sin especificar la cantidad de escuelas ni de tablets. También se informaba sobre el desarrollo de capacitaciones para la línea de formación de promotores para el seguimiento de estudiantes con riesgo de abandono, sin tampoco ofrecer información precisa acerca de lugares, fechas, y cantidad de escuelas y promotores que fueron destinatarios de dicha capacitación.

En un diario digital de la provincia de Chaco, en diciembre del 2019, a pocos días de finalizar el mandato de la coalición Juntos por el Cambio, se informaba sobre el programa Asistiré en esta provincia, y se ofrecían datos cuantitativos acerca del mismo. Por ejemplo, en ese momento la implementación en esta jurisdicción alcanzaba a 18.116 estudiantes. De las 900 intervenciones realizadas, 560 habían permitido el regreso de lxs estudiantes a la escuela. Se habían entregado 149 tablets, aunque faltaban aún 21 escuelas por recibir estos dispositivos electrónicos.

Este tipo de intervenciones estatales sobre el ausentismo, centrado en los efectos de futuros abandonos coexistía con otras que comenzaron a poner la atención en los obstáculos que las condiciones de escolarización de la gramática instituida, generaban en

las trayectorias de muchxs estudiantes. La mirada se comenzó a situar en los regímenes académicos. Así, en los últimos años del segundo gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2011-2015) el Consejo Federal de Educación (CFE) sancionó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende” a través de la Resolución 285/16. Allí se establecieron distintos ejes de la política educativa nacional, y se definieron plazos (2018-2025) para que las jurisdicciones elaboren sus Planes Estratégicos de nivel secundario a través de los cuales se buscaba renovar la educación secundaria. Entre dichas renovaciones la del régimen académico fue una de ellas (artículos 3, 4 y Anexo I de esta Resolución).

Para el caso de Córdoba, a partir de la Resolución 188/18 que modifica concretamente el régimen Académico de la escuela secundaria en esta provincia, en su letra se lo define, del mismo modo que se lo hace en la normativa nacional, como

el instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela (Res. 188/18).

También se explicita que, en tanto instrumento de gestión, debe poder crear las condiciones para renovar el compromiso de docentes, estudiantes y sus familias. Cabe señalar que, sobre esta resolución, en los apartados que siguen me detendré en sus contenidos normativos.

Dicha definición se realizó desde la consideración de que el Régimen Académico es un instrumento fundamental para asegurar “todos los medios necesarios para que el derecho a la educación secundaria obligatoria, no sólo se limite al ingreso sino a la permanencia y egreso de los estudiantes con trayectorias escolares relevantes y con aprendizajes y contenidos fundamentales” (Res. 188/18). Como se puede apreciar en estas regulaciones y normativas de la política educativa, el régimen académico comenzó a ser objeto de las políticas y por tanto a ser “intervenido” y gestionado en pos de ampliar los procesos de inclusión. Tal como señalaron Sburlatti y Toscano (2010), pasó de ser ese elusivo constructo teórico de las investigaciones educativas que analizaban el formato pedagógico organizativo de la escuela secundaria, sus naturalizaciones y necesarias renovaciones, para pasar a formar parte de la agenda educativa estatal.

Sintéticamente, luego de esta reseña, es posible señalar que, para el primer tipo de intervenciones de la política educativa, las acciones definidas hacían foco en el ausentismo y el abandono, desde la consideración de una progresión lineal entre el

primero y el segundo. Ambos programas, Prevención del Abandono Escolar y Asistiré, reconocían el involucramiento de la comunidad, desde cierto registro del carácter intersectorial de la discontinuidad. En ambos casos, al no contar con información estadística y completa acerca del ausentismo, en su dinámica, modalidades, manifestaciones y condiciones de producción, las medidas y acciones desplegadas operaron sobre la información con la que sí se contaba: abandono interanual y repitencia. De hecho hasta la fecha, no es posible contar con indicadores o con alguna forma de codificación estadística para abordar la problemática de las inasistencias escolares de los estudiantes. En la escala del sistema educativo, el ausentismo solo se aborda con la información de los porcentajes de abandono interanual y/o de repitencia. No existen aún ni en los sistemas de información nacional ni provincial indicadores que permitan reconocer esta problemática en su magnitud estadística así como generar herramientas de información e interpretación pertinentes para reconocer e identificar las condiciones, factores y razones que lo generan y los mecanismos y dispositivos para abordarlas. La asistencia media de los estudiantes en la escuela secundaria, por ejemplo, no es un dato que aparece en la estadística de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), ni tampoco en las estadísticas oficiales de la provincia de Córdoba.

Al respecto, en la primera entrevista realizada a la inspectora zonal de las dos escuelas estudiadas, corroboraba esta ausencia estadística:

...no tenemos indicadores de ausentismo. Esto es desagregar lo que habíamos conversado al principio, desagregar el indicador abandono. Es eso.

Miembro del equipo técnico: E incluso cómo se calcula el abandono a nivel provincial es por diferencia entre matrícula inicial y matrícula final. Acá cuando yo fui a las escuelas la pregunta para determinar si un chico había abandonado o no, era ya no viene más a la escuela y cortó todo vínculo o sea la escuela lo perdió. (Entrevista a Supervisora Regional 3 Capital y miembro del equipo técnico, marzo de 2018)

A su vez, el Inspector General del Nivel Secundario, señalaba la dificultad de construir ese indicador *"frente a la diversas realidades institucionales. Pero seguramente debe haber una forma de pensarlo"* (Entrevista a Inspector General de la Dirección General de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba, julio de 2019)

García Gracia en su tesis doctoral sobre el ausentismo en escuelas de Barcelona, España, señalaba que la inexistencia de medidas estadísticas "sobre la escolarización tardía o el absentismo escolar" (2001, p. 32), contribuía a la invisibilización del problema del ausentismo como fenómeno institucional y sistémico.

La falta de datos estadísticos sobre el absentismo escolar -escribe esta autora- no es un rasgo específico de la administración educativa catalana o española sino que se trata de un fenómeno común en todos los países de la Unión Europea, sea como desescolarización precoz, abandono escolar o como no asistencia regular y continuada en la escuela. Los dispositivos regulares de recogida de información estadística no contemplan el fenómeno del absentismo escolar dado que uno se presupone que todos los niños y niñas de edad escolar están en la escuela, por ser obligatoria. Ésta presunción implica la inexistencia de datos sistematizados(...) Esta falta de información regular sobre el absentismo escolar en las publicaciones oficiales refleja la mínima consideración de que el absentismo escolar tiene por la administración educativa, y, sin duda, contribuye a la invisibilidad del fenómeno al diluirse la percepción de sus dimensiones entre las escuelas. El efecto perverso de este vacío de información sistematizada es la omisión o carencia de respuesta institucional, aunque sus dimensiones puedan ser relevantes, en determinados territorios y escuelas donde tiende a concentrarse" (García Gracia, 2001, p. 34-35).

La falta de estadísticas y de formas de registro que no estén directamente asociadas con el abandono y la repitencia, siguen inhabilitando el conocimiento acerca del tiempo de instrucción que queda reducido para muchos de nuestros estudiantes, cuando se ausentan de la escuela. El desconocimiento estatal acerca de las condiciones y razones de su producción, así como de las figuras en que el ausentismo se expresa institucionalmente, también forman parte del problema.

A continuación, y como ya lo planté en los primeros párrafos, voy a detenerme en la regulación que viene modificando, en la provincia de Córdoba, el régimen académico y su convivencia con otras normativas, para tratar de reseñar el modo en cómo la superposición y convivencia de regulaciones contradictorias, tiene efectos en la escala de las escuelas y por tanto en las formas de intervención -esto último lo abordaré específicamente en el capítulo dedicado a reconstruir las respuestas institucionales sobre la discontinuidad-. Por lo pronto, en lo que sigue, me detendré en los contenidos regulatorios de las mismas.

5.2. Del reglamento al régimen académico: entre el alumno libre y la trayectoria escolar asistida (TEA)

Para el caso de la provincia de Córdoba, a la fecha, es posible encontrar dos normativas que aún funcionan en simultáneo para regular las asistencias escolares de los estudiantes en la escuela secundaria¹⁹. Se trata de dos regulaciones representativas de dos modelos

¹⁹ Cabe aclarar que dicha simultaneidad se debe a la decisión de llevar adelante una paulatina incorporación de todas las escuelas de nivel secundario de la provincia de Córdoba al Nuevo Régimen Académico definido en la Resolución 188/2018. Ello implica en la práctica, que hay escuelas que están incluidas en la nueva regulación y otras que aún

de escuela que siguen tensionándose: el de la vieja, selectiva y meritocrática escuela secundaria, y el de la nueva perspectiva de derechos e inclusión. La vieja regulación es la Resolución 979 del año 1963 dispuesta en el Reglamento General de Escuelas a través de la Resolución de D.E.M.E.S²⁰ 979/63 y sus modificatorias.

La nueva refiere a la Resolución 188 del 2018 y se inscribe en lo que se definió como Nuevo Régimen Académico de la escuela secundaria (NRA). Mientras en la vieja normativa la asistencia a clases formaba parte de los Derechos y deberes de lxs alumnxs, establecidos reglamentariamente, en la nueva regulación, la cuestión forma parte de lo que se nomina como Régimen Académico. Por un lado, el o la estudiante es definidx como sujetx de derecho a la educación y se reconoce la trayectoria escolar como “diferentes formas de estar, participar, aprender y transitar la escolaridad obligatoria, diferenciando entre trayectorias teóricas y reales”. Mientras que en la Res. 979/63 se responsabiliza al o la alumnx como un sujetx que debe

comprender que su ingreso y permanencia en la escuela obedece a la necesidad de elevar su nivel espiritual y ubicarse en la sociedad, que el cumplimiento de las obligaciones que conducen y hacen reales los fines de la educación, es un deber, una necesidad y una alegría, porque sólo así, en ese empeño se engradece la patria (art 98).

Un aspecto novedoso del NRA es que en ningún caso se pierde la condición de estudiante. Se introduce así la figura de estudiante en Trayectoria escolar asistida (TEA) junto a la figura de estudiante regular. Se señala que la discontinuidad en la trayectoria no es una opción. Para estx estudiante, se nombra la posibilidad de una presencialidad asistida con recursos virtuales y/o apoyo a distancia. Al respecto en la Resolución se establece el tipo de intervenciones pedagógicas a realizar por parte de las escuelas ante estudiantes que quedan bajo este tipo de condición:

a) Retomar el cursado habitual cumpliendo además con instancias de recuperación de aprendizajes no alcanzados en las tutorías previstas por la Institución. Los espacios curriculares se acreditarán en la instancia de coloquio, respetando las características de la trayectoria del estudiante (contemplando los aprendizajes acreditados oportunamente). Presencialidad asistida con recursos virtuales y/o apoyo a distancia, acreditando los espacios curriculares en la instancia de coloquio (Resolución 188/2018, p. 3)

A diferencia de la Res. 979/63 que establece que unx estudiante puede quedar en condición de libre luego de haber acumulado 30 inasistencias, el NRA establece que esta

siguen reguladas por la Resolución del 63.

20 Cabe aclarar que la sigla D.E.M.E.S significa Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior.

condición se da sólo en el caso de aquellxs estudiantes que desarrollan su trayectoria de forma autónoma, cumpliendo con las instancias de acreditación y promoción sin asistir sistemáticamente a clases. De hecho, en esta última resolución se explicita que “no existe el estudiante en condición de libre por inasistencias o faltas al acuerdo escolar de convivencia” (Res. 188/18, Cap. I) Mientras en el primer caso, la condición de alumnx libre, se obtiene a través de la pérdida de la condición de alumnx regular, en el segundo caso, se trata de una decisión autónoma y excepcional. La regularidad en este caso no se pierde, sino que a través de la nueva forma de presencialidad -la TEA- se la sostiene institucional y pedagógicamente.

El NRA define tres modos de ser estudiante en la escuela secundaria: estudiante regular, estudiante en Trayectoria Escolar asistida, y estudiante libre. Como se puede observar, se trata de una regulación que amplía a través de una nueva condición, las formas de estar presentes de lxs estudiantes, desde el reconocimiento de la pluralidad de presencias en la escuela secundaria.

En ambas resoluciones se realizan especificaciones acerca de la puntualidad y la asistencia. Respecto a la primera, ambas normativas la señalan como una responsabilidad y un deber de lxs estudiantes; sin embargo, es en la Resolución 188 donde se especifica que la puntualidad es un contenido a ser enseñado, y por tanto deja de ser concebido como una normativa sujeta a punición, para pasar a ser contenido pedagógico en la formación institucional.

En la resolución 979/63 se establece qué es una inasistencia y los plazos para su justificación y ante quiénes se debe hacerlo. También se define lo que se entiende por llegada tarde, por media falta y se establece la cantidad de inasistencias que dejan libre al alumnx, así como la cantidad de reincorporaciones para mantener la condición de alumnx regular (se puede tener hasta tres reincorporaciones) y la figura de alumnx libre.

Unx estudiante, bajo esta normativa, puede acumular 30 inasistencias como máximo a lo largo del ciclo lectivo. Si sobrepasa este límite, pierde su regularidad, y ello significa que debe rendir en calidad de libre todas las asignaturas del curso en que se encuentre inscripto, y si no, debe repetir. Antes de la condición de libre, se establecen dos reincorporaciones y una tercera por vía de excepción. A las primeras 15 faltas hay una primera reincorporación, luego otra a las 25 y la tercera se realiza con permiso de inspección para otorgar cinco inasistencias más. Un aspecto interesante en esta regulación refiere a que dichas reincorporaciones están sujetas a que las faltas se encuentren justificadas por las familias. De hecho, en la primera reincorporación se

plantea que las $\frac{3}{4}$ partes del total deben estar justificadas, mientras que en las dos reincorporaciones siguientes todas deben estar justificadas. A continuación se transcribe parte del articulado de la resolución 979/63:

Art. 106: El alumno que durante el curso lectivo incurriera en quince inasistencias, justificadas o no, perderá el curso.

Art. 107: El alumno comprendido en el artículo anterior podrá ser reincorporado siempre que las tres cuartas partes de sus inasistencias sean justificadas. La reincorporación será otorgada por la dirección juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado. (...) Art. 108: El alumno reincorporado por primera vez que incurriera en diez nuevas inasistencias, justificadas o no, perderá nuevamente su condición de regular, si se tratara de inasistencias justificadas y de un alumno de buena conducta y aplicación, el director juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado, podrá otorgarle una segunda reincorporación.

Art. 109: el alumno reincorporado por segunda vez, que incurra en cinco nuevas inasistencias, justificadas o no, pasará a condición de libre. En todos los casos en que este reglamento exige mayoría de profesores para el tratamiento y resolución de reincorporaciones y sanciones deberá computarse en las mismas el voto del preceptor a cargo del curso y división del alumno afectado.

Art. 110: Todas las resoluciones sobre estos casos, serán inapelables. (Véanse artículos 101 a 109, Debanne, 2003).

En la Res. 188/2018 se define la cantidad de 25 inasistencias como tope para no perder la condición de alumno regular. También se regula de qué modo se computarán las inasistencias en el marco de jornadas escolares que se dividen en Jornada común y extensión de la jornada. A diferencia de la resolución vieja, en la actual se establecen los procedimientos institucionales que se deben aplicar ante las inasistencias injustificadas de los estudiantes (a las tres primeras ya se inician acciones para conocer sus causas, prevenirlas y generar una comunicación con la familia) desde una perspectiva que desplaza desde los individuos a la escala del sistema, la responsabilidad institucional en relación a las inasistencias.

Como se puede apreciar, la vieja normativa establece una serie de procedimientos sumamente formalizados de acuerdo a una tipología de inasistencias en las que la cuestión de la justificación es un asunto crítico para permanecer en la escuela. No hay preguntas acerca de las razones o las condiciones socio familiares y vitales de lxs estudiantes. Solo pueden quedar en la escuela aquellxs alumnxs que demuestran que sus ausencias no han sido “moralmente” punibles, es decir, pueden justificarlas a través de una familia que responde por esx estudiante. La asistencia a clases de manera continua y

sin faltas se considera un valor en sí mismo, que se aprende a fuerza de premios (hasta no hace mucho en los actos de egreso se otorgaba un reconocimiento o premio a aquel estudiante que hubiera tenido asistencia perfecta a lo largo del ciclo lectivo), reincorporaciones y de exclusiones, y que no contempla la compleja trama social, institucional y subjetiva en la que se configura la experiencia escolar de muchxs jovencitxs.

La NRA sostiene también la importancia de la asistencia a clases, y mantiene la tipología de inasistencias, pero los procedimientos son diferentes: apenas el o la estudiante comienza a faltar (3 inasistencias injustificadas), el o la preceptorx debe comunicarse con la familia para informarlas y conocer sus causas. Desde esta primera acción se va realizando un escalonamiento de procedimientos a aplicar según la cantidad de inasistencias injustificadas acumuladas:

Si el estudiante registra 3 inasistencias injustificadas, el Preceptor deberá comunicarse con la familia para informar las mismas y conocer las causas que las generaron.

Si el estudiante registra 5 inasistencias injustificadas el Preceptor deberá informar al Coordinador de curso para iniciar acciones preventivas y citar a los adultos responsables.

Si el estudiante registra 10 inasistencias justificadas o no, el preceptor y el coordinador de curso comunicarán al Equipo Directivo y se citará al adulto responsable y al estudiante para realizar un acta compromiso con el objetivo de garantizar la asistencia del estudiante a clase.

Si el estudiante registra 20 inasistencias justificadas o no, el equipo directivo, preceptor y coordinador de curso, citarán al adulto responsable a fin de notificarlo sobre la situación de riesgo en que se encuentra el estudiante. Se labrará un acta donde se definirán las acciones pedagógicas institucionales que el estudiante deberá realizar y que le permitirán trabajar sobre los aprendizajes pendientes.

El estudiante que exceda el límite de inasistencias previstas en este Régimen, ingresará a la condición de Estudiante en Trayectoria Escolar Asistida, previa notificación fehaciente por parte de la institución al estudiante y al adulto responsable (Véase Resolución N.º 188, Anexo II, pág. 6).

Sin duda, ambas regulaciones mantienen diferencias en relación a los procedimientos cuyos efectos son claramente opuestos: en un caso hay un camino a la exclusión por la vía de una acumulación de inasistencias en torno de las cuales no hay razones justificables. La inasistencia es eso: un dato duro, un número que se contabiliza en relación a la no presencia física del o la estudiante en una jornada escolar. Las razones o motivos por los cuales se puede faltar, sin que esa inasistencia sea reprochable, son bastante reducidas, por lo cual son más las causas por las cuales se falta a la escuela sin posibilidad de justificación alguna que aquellas pasibles de ser justificadas. A su vez,

quienes hemos vivido como estudiantes y profesorxs la vieja escuela secundaria en las décadas anteriores a las primeras extensiones de la obligatoriedad, podemos recordar que en general, quienes quedaban libres por acumulación de inasistencias injustificadas, solían ser aquellxs estudiantes que mantenían relaciones problemáticas con la escuela, lo cual se solía poner de manifiesto a través de la disciplina y las sanciones. Si además de ello, esx estudiante faltaba mucho, la condición de alumno libre, era mucho más fácil de conseguir que el sostenimiento en la regularidad. Aquí nos encontramos con la operatoria excluyente del algoritmo del que nos habla Niedzwiecki (2018).

En el otro extremo, el de la reciente Resolución 188/2018, se busca sostener al o la estudiante en la escuela, a partir de la identificación de inasistencias no justificadas desde la acumulación temprana. En los procedimientos a aplicar aparecen lxs actores institucionales, preceptorxs, coordinadorxs de curso, directivxs, a cargo de distintas acciones tendientes a prevenir el aumento de inasistencias. A diferencia de la anterior resolución, en esta nueva, son las ausencias sin justificación las que activan las primeras iniciativas.

Si bien en ambas regulaciones se mantiene la tipología de inasistencias justificadas y no justificadas, lo que las diferencia es el tratamiento que se asume sobre las segundas. En el primer caso, el de la regulación del 63, no asistir a clases sin que medien las razones que la propia normativa del sistema educativo define como lo justificable, es objeto de punición. De hecho, en la clasificación misma de lo justificable y no justificable de una inasistencia, se mantiene una escala de valor sobre lo bueno y lo malo para cada una. Todo lo que no puede ser justificable para la escuela y el sistema educativo, queda irremediabilmente afuera: las vidas y las condiciones sociales y culturales de muchxs jovencitxs no pueden justificarse, pasando a engrosar los porcentajes de abandono y de exclusión que la escuela secundaria argentina durante décadas produjo y sigue produciendo.

En el segundo caso, la resolución de 2018, son las inasistencias que no se justifican las que se constituyen en una alerta para las primeras acciones desde la escuela. Subyace aquí una concepción de ausentismo que lejos de responsabilizar al individuo y su esfuerzo meritorio por asistir a clases, reconoce que el sentido y el vínculo con la escuela no están dados de antemano en muchxs estudiantes, y que hay que producirlos o en algunos casos, suturarlos.

Hasta aquí he analizado la 'letra' normativa de ambas resoluciones, tratando de reconocer diferencias y continuidades en las formas de concebir e intervenir respecto a la

discontinuidad. En el capítulo 8, referido al modo en que las escuelas reinterpretan estas normativas, podremos escudriñar de qué modo estos sentidos y postulados van materializándose - o no- en contextos institucionales singulares.

En el apartado siguiente recupero las voces y puntos de vista sobre el ausentismo y la Resolución 188/2018, de algunas de las autoridades del gobierno de la educación escolar cordobés, a saber, la supervisora zonal de ambas escuelas en las que se realizó el trabajo de campo y el Supervisor General de la Dirección General de Educación Secundaria, de la provincia de Córdoba.

5.3. Intersectorialidad y Trayectoria escolar asistida (TEA), intervenciones contra el ausentismo. Discursos desde las autoridades intermedias de educación

Del análisis realizado anteriormente, la TEA y las acciones de intersectorialidad que se buscan promover, se reconocieron como dos estrategias de intervención sobre el ausentismo novedosas respecto a los abordajes instituidos. La TEA se constituye en una forma de intervención pedagógica que habilita tiempos y función tutorial para recuperar aprendizajes. La intersectorialidad se constituye en una estrategia institucional que reconoce la complejidad del ausentismo como una problemática interseccional, en la que se articulan múltiples dimensiones y factores.

Las políticas educativas implican un conjunto de acciones y decisiones desagregadas en diferentes escalas y contextos, llevadas a cabo por diversos agentes e instituciones. En estos procesos, la cadena de actores que conforman la burocracia estatal (Ozslak, 1980) van poniendo en juego sentidos y significaciones que supondrán diversos grados de traducción, reapropiaciones o apego al texto normativo de las políticas, de acuerdo a la posición institucional y al lugar ocupado en el gobierno y la jerarquía del sistema educativo. En este sentido, interesa recuperar para complementar los desarrollos del apartado anterior, los puntos de vista, percepciones y sentidos de dos autoridades intermedias de la estructura del gobierno del sistema educativo provincial entrevistadas respecto a la TEA y a la intersectorialidad. Estos dos actores son la inspectora zonal del IPEM A y B y el otro es el Inspector General de la Dirección de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba.

En el caso de la inspectora, su mirada señalaba que el NRA *“ha dado la posibilidad de pensar mucho en la gramática de la escuela secundaria”* y de realizar un *“seguimiento estricto de inasistencias”* a partir de dicha regulación,

Digo, en el Nuevo Régimen está trayectoria asistida. Y eso a mi me permite revincularlo organizacionalmente a partir de un seguimiento estricto en la asistencia (Entrevista a Inspectora Regional 3 Capital, junio de 2019)

La TEA es percibida por esta inspectora como una nueva modalidad de cursado de lxs estudiantes con problemas de ausentismo, con mejores condiciones pedagógicas para el aprendizaje.

...logramos la revinculación. ¿qué pasa? Cuando vuelven tienen previsto un equipo de tutores que sí se ocupa de acompañar eso que perdió por esa inasistencia, o uno espera que se ocupen de eso y que además es un mandato de que se ocupen de eso. Entonces tengo condiciones organizacionales para que la inclusión sea en términos pedagógicos, o uno puede pensar... que no sea solamente administrativa, para que en un registro yo vaya tachando... no! Vuelve, tengo condiciones organizacionales, un equipo de tutores que me permite enseñarle... (Entrevista a Inspectora Regional 3 Capital, junio de 2019)

Efectivamente, la TEA se constituye en un dispositivo que busca abordar el ausentismo de algunxs estudiantes, que bajo el mandato de inclusión, busca ir revisando y habilitando nuevas formas de concebir la alumnidad y de reconocer la diversidad de trayectorias reales que realizan lxs alumnxs en sus procesos de escolarización (Terigi, 2007, 2009). Al sostener la condición de regularidad y de recuperación de aprendizajes perdidos, en el regreso a la escuela, la TEA se inscribiría en la línea de definiciones políticas que buscan conmovir el supuesto del tiempo escolar uniforme e inmóvil (Husti, 1992).

En la conversación con el Inspector General de Escuelas de la Provincia, desde una mirada jurisdiccional, señalaba lo siguiente:

...el otro día estuvimos en una escuela del interior. Creo que la escuela esta del interior tiene una matrícula de 400 o 500 estudiantes. (...) cuando los chicos en el Nuevo Régimen Académico superan las 25 inasistencias, pasan a trayectoria escolar asistida... bueno, esta escuela de cuatrocientos y pico que es la matrícula tenía alrededor de 140 pibes en trayectoria escolar asistida... y vos tenés el (nombra a una escuela de Córdoba Capital) que tenía una matrícula de más o menos 1000 estudiantes, y tenía más o menos lo mismo. Entonces, digo a ver cómo miramos esto, por lo menos desde lo cuantitativo, y me consta que la escuela de xx (nombra la institución del interior provincial) trabaja bien, que articula muchísimo con organizaciones del estado, y con organizaciones no gubernamentales, incluso porque hay Fundaciones que trabajan y sin embargo, 'mire profe, no los podemos sostener, son tan graves las problemáticas familiares'... porque a mi me llamó la atención, tomaba como referencia dos escuelas donde prácticamente la matrícula del XX (se refiere a la escuela de Córdoba Capital) se duplica, y la cantidad de estudiantes en trayectoria escolar asistida era prácticamente igual. Y yo creo en esto que te dije al comienzo, hay un fuerte trabajo desde las escuelas, hoy este Ministerio, en estos últimos ocho años ha laburado mucho en torno a generar que los pibes estén en la escuela, pero es tan grande la ruptura de los lazos sociales, el impacto de la pobreza en

determinados sectores (Entrevista a Inspector General de Escuelas, Dirección General de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba, julio de 2019)

Si bien no me he detenido sobre este asunto, pues las escuelas investigadas aún no habían ingresado al NRA, lo cierto es que el dato enunciado por esta autoridad educativa, amerita la insistencia de seguir abordando viejas preguntas pero también, de formular nuevas preguntas relativas a la persistencia del ausentismo en el seno de dispositivos como la TEA. El relato de este actor institucional, pone sobre aviso acerca de la persistencia de viejas formas de representar e intervenir sobre el ausentismo pero con nombres nuevos. La puesta en acto de la TEA como una estrategia pedagógica para intervenir sobre la disminución del tiempo de instrucción se vuelve una pregunta para realizar en futuras investigación y mirar lo que va sucediendo en las distintas realidades institucionales.

Aunque también me detendré en el capítulo 8, el abordaje intersectorial como una modalidad de intervención necesaria con relación al ausentismo, es una cuestión que ambas autoridades escolares fueron desagregando con cierto detalle, para explicar las dificultades que conlleva esta estrategia de intervención en el marco del NRA. Cabe señalar que la intersectorialidad no se encuentra mencionada en esta normativa, sin embargo, desde el discurso de los dos actorxs entrevistadxs, se articula al tipo de abordaje que dicha resolución pareciera estar promoviendo en torno a las inasistencias

bueno, (...) me reuní con Convivencia con quienes yo trabajo, con quien yo trabajo cada vez más, me dicen 'uf, Senaf ponerle la ficha...', bueno... 'no tenés que ir a Senaf', ¿a dónde tengo que ir? Al SPD, previo a Senaf. Y está bien, porque hay un organismo territorial, que es de acá... entonces yo ahora la ficha... entonces me fui al SPD y les dije que teníamos... entonces ellos me dicen 'no, nosotros somos lo que ves, mi compañero y yo', si vos no lo logras ubicar (se refiere a un estudiante hipotético)... siempre lo repito, ¿cómo hago? Qué querés que ande con un megáfono por el barrio 'José, te estamos buscando, volvé a la escuela'. Yo me manejo con la información que vos me brindás. Si vos me estás diciendo que con esa información no lográs ubicarlo... bueno si vos me estás dando una dirección y no logramos ubicarlo... bueno sí, en algunos casos no lográs ubicarlo, pero otras veces, lo que son villas por ejemplo, no, cuando no hay una dirección como puntual. (...) entender que hay un circuito para poder informar al SPD bien aceitado. Armamos una planilla, actas, las chicas tienen claridad en cómo se llena la ficha, qué tienen que hacer, cómo vuelve a la escuela, recuperamos información de todos los SPD de Córdoba, dónde funcionaban, en qué CPC, dirección, teléfono, email, referentes, y este año fuimos ampliando a Casas Abiertas²¹. Casas Abiertas es

21 De acuerdo a lo indagado en la página web, las "Casas Abiertas constituyen dispositivos de SeNAF en los territorios, situadas en gestión asociada con Organizaciones No Gubernamentales de amplia trayectoria en trabajo comunitario, para promover la construcción colectiva del Sistema de Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes, a nivel territorial". [<https://senaf.cba.gov.ar/index.php/casas-abiertas/>]

territorial. Es todo un laburo... (...) uno va haciendo camino y algunas cosas se van empezando a materializar. Son articulaciones interministeriales que a veces... hay algunas mesas que yo no se de qué sirven, pero son difíciles de generar. Pero yo creo que en el seguimiento de inasistencias todo este abanico estatal para proteger y velar y garantizar derechos de niños, niñas y adolescentes lo he reconocido cuando yo he empezado a indagar en todo esto. (Entrevista a Inspectora Regional 3 Capital, junio de 2019)

El Inspector General también reseñaba sobre las complejidades y la difícil construcción de respuestas intersectoriales ante el ausentismo:

...el Nuevo Régimen es muy reciente, pero también a darle participación, las escuelas empiezan a darle participación a los organismos encargados de que no se vulneren los derechos de los chicos, vos hablabas de la Senaf, la municipalidad también tiene los organismos en los CPC... (...) La Senaf particularmente está absolutamente desbordada. Absolutamente desbordada. Yo no te sabría decir si efectivamente da resultado, entiendo que en algunos casos hay papás que toman conciencia porque los llaman de la Senaf y en otros casos, la situación es tan compleja, tan compleja familiarmente que bueno, en realidad, la escuela queda en un segundo término para esa familia, porque en realidad están en condiciones de subsistencia. (...) la escuela hace todo un trabajo, cuando ve que ese trabajo no alcanza pasa a inspección, cuando la inspección hace un trabajo no alcanza, llega a nosotros, nosotros tratamos de acompañar también, incluso en algunos casos citamos también, cuando vemos que efectivamente hay condiciones que nos hacen entender que los chicos están en situación de vulnerabilidad, nosotros mismos hacemos las presentaciones, o sea, hay un trabajo que no se ve, en muchos casos, que es casi cuerpo a cuerpo, con muchas situaciones problemáticas de los estudiantes. (Entrevista a Inspector General de la Dirección General de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba, julio de 2019)

La mirada sostenida sobre las inasistencias apenas éstas se producen, de acuerdo a lo reglamentado por la Resolución 188/2018, ha tenido como efectos, según lo fueron poniendo de manifiesto estas dos autoridades, la necesidad de comenzar a realizar acuerdos y producir relaciones con otras instancias estatales para tratar de 'llegar' a las casas de lxs estudiantes y de sus familias para petitionar por el regreso de lxs mismxs a la escuela. A diferencia de la TEA, la intersectorialidad se configura como un dispositivo de intervención que necesariamente deben generar las escuelas y las autoridades de la cartera educativa, ante la imposibilidad de perforar los límites de los edificios escolares y el trabajo educativo de sus plantas docentes. En las escuelas cordobesas, no hay figuras con función pedagógica que puedan articular las distintas intervenciones entre el 'adentro' y el 'afuera' institucional y que puedan articular con otras organizaciones y ámbitos

estatales, y que no necesariamente tengan que asumir este tipo de responsabilidades las posiciones directivas.

El IPEM A y B en el momento del trabajo de campo no se encontraban bajo esa nueva regulación de la política educativa cordobesa. Sin embargo, la problemática de la intersectorialidad formaba parte de algunas de las respuestas que estas escuelas intentaban producir ante el ausentismo. Sin embargo, antes de pasar a la tercera parte de esta tesis, me interesa mostrar el carácter histórico y por tanto arbitrario en las formas de codificar y decodificar normativamente las ausencias estudiantiles en la provincia de Córdoba, en especial, en lo atinente a su justificación y a la medida de tiempo utilizada en su representación. Esto me permitirá mostrar el modo en cómo se construye una inasistencia escolar no solo porque hay un cuerpo ausente en un espacio determinado, sino también, por el modo en cómo se estructura y organiza el tiempo y las regulaciones sobre las razones que justifican o no una ausencia.

5.4. Variaciones en la construcción institucional de las inasistencias: tiempo y justificaciones

Como he mostrado en los apartados anteriores, las normativas existentes en la provincia de Córdoba regulan el ausentismo, al definir qué es o no es una asistencia, o en su defecto, una inasistencia. Así en la vieja resolución del 63 y sus modificatorias se define una inasistencia como “la falta de concurrencia a la escuela el día de actividad escolar o a los actos oficiales en que éste intervenga” (art. 101 a). Mientras que en la nueva Resolución 188/2018 se define de la misma manera su contrario, la asistencia “como la concurrencia diaria a clases y a actividades convocadas por las autoridades escolares”. Asistir a la escuela tiene que ver, en primera instancia, con permanecer a lo largo de una duración temporal en un espacio particular. Sin embargo, como veremos a continuación, asistencia y presencia no son lo mismo, del mismo modo que inasistencia con ausencia. La asistencia puede ser concebida, inicialmente, como permanencia en el espacio-tiempo físico de la escuela, lo cual produce presencia, aunque ésta última no se reduce a ella. Una inasistencia puede suponer la no asistencia a la jornada escolar, pero no únicamente esto y no siempre la ausencia del o la estudiante en la jornada escolar, se considera inasistencia. A su vez, es posible reconocer distintos tipos de inasistencia. Veamos de qué estoy hablando en los párrafos siguientes.

Según lo establece la normativa del año 63, hay tres tipos de inasistencias que suponen condiciones y posibilidades distintas para lxs estudiantes con relación a su regularidad y

permanencia en la institución: las justificadas, las injustificadas y las no computables. Es en relación con lo que se incluye como contenido de lo justificable o no, lo que se fue modificando en las últimas décadas, abriendo un poco más el abanico de situaciones y condiciones a contemplar mientras se era estudiante, y por lo tanto, modificando lo que se consideraba como una inasistencia.

En lo que sigue, me interesa realizar un breve recorrido histórico sobre cómo se fueron ampliando las razones para la justificación de una ausencia escolar en las normativas, aunque en el marco de una concepción restringida y selectiva respecto a lo justificable.

Así, en 1998, a través de la Res. 2777, se realizan modificatorias a la Res. 63. Entre otras cuestiones se contemplaba el embarazo de las estudiantes

se plantea que no se compute inasistencias entre un lapso comprendido entre los cinco días hábiles anteriores al parto y quince días posteriores al mismo. También se otorgan 2 días de inasistencia justificada a los estudiantes varones. Se contemplan también justificaciones por matrimonios entre estudiantes, fallecimiento de cónyuges, hijos o padres, hermanos o abuelos (Debanne, 2003: 383).

Respecto al no cómputo de inasistencias, a lo largo de los años se fueron incluyendo principalmente razones de índole deportiva y/o religiosa. Así tenemos una resolución del año 81 que establecía el no cómputo para estudiantes que integren delegaciones oficiales deportivas de carácter provincial, nacional o internacional.

En 1986, a través de un decreto se incorporó a esta forma de inasistencia, las razones religiosas como la Celebración del Año Nuevo Judío y del Día del Perdón (Decreto N.º 5644/86 Comunicado por circular DEMES 18/86, punto 1). En 1998 se amplía el no cómputo de inasistencias para todas las Congregaciones Religiosas. (Dcto 620/98). En el 2000 a través de la Comunicación 3725 el Senado de la provincia de Córdoba comunica al Poder Ejecutivo la necesidad de que

los estudiantes puedan seguir siendo alumnos regulares aquellos afectados por patologías como trastornos alimentarios (bulimia y anorexia) y/o adicciones asociadas a la salud y que por disposición médica fehacientemente comprobada merezcan o requieran un tratamiento prolongado que impida la asistencia regular a clases (Debanne, 2003: 386-387).

De todas estas razones de justificación que se fueron habilitando, quizás es de las maternidades y paternidades, la que más interpelaba, por aquellos años, el ideal de alumnx, normado y esperado por la escuela secundaria elitista.

Por su parte, lo normado con respecto al no cómputo de determinadas inasistencias, supone entonces que esa ausencia no se configura como una inasistencia. Aunque el o la

estudiante no estén en el edificio escolar, determinadas causas o razones, como las religiosas o deportivas según la norma, definen que eso no es una inasistencia. En cambio, la sumatoria de cinco llegadas tarde, sí.

En torno a este punto, ¿en tiempos de educación obligatoria, qué es lo justificable de una ausencia en estudiantes cuyas vidas acontecen en contextos críticamente vulnerables? ¿Y qué es lo injustificable? ¿cómo se regulan las razones o motivos para definir qué se justifica o no? ¿y qué efectos sobre la percepción institucional de las ausencias produce una justificación o injustificación? En el NRA no se avanza ni realizan precisiones sobre este punto. Dejo planteadas estas preguntas, para retomarlas en los capítulos que siguen, porque es en los contextos escolares concretos donde las redefiniciones y recontextualizaciones de lo que se justifica o no se justifica, se computa o no, forman parte de una construcción institucional singular en la que el régimen académico instituido y en estado práctico, junto a su cultura institucional, tienen la capacidad de ampliar o restringir el algoritmo de la exclusión.

A diferencia de lxs estudiantes de la vieja escuela secundaria, hoy, éstxs “tienen a su favor” la obligatoriedad jurídica de su presencia en la escuela. Es su derecho. Sin embargo, las situaciones y condiciones sociales, familiares y subjetivas en las que transcurre su escolarización, también son históricamente distintas. En las aulas nos encontramos, por suerte, con alumnxs madres y padres, con estudiantes trabajadorxs, responsables del cuidado de hermanxs menores o adultos mayores, colaborando en el sustento del hogar e incluso a cargo de las pocas pertenencias que se poseen ante los constantes robos. Que unx alumno trabaje o se quede a cuidar a sus hermanxs porque sus madres/padres salieron a trabajar, porque la casa donde viven no tiene llaves o solo hay una para todo el grupo familiar y por tanto alguien siempre tiene que quedarse, son razones que las escuelas comenzaron a justificar, como lo venimos mostrando en este trabajo, ampliando y flexibilizando el algoritmo sobre el eje de la inclusión.

Finalmente, no quiero dejar de abordar en este apartado que otro de los componentes que producen una inasistencia en el sistema educativo refiere a la unidad temporal que se ha utilizado y utiliza para contabilizarlas, la jornada escolar y el modo en cómo ésta es representada. ¿Cómo estaba organizada una jornada escolar en las escuelas cordobesas cordobesas durante los años del trabajo de campo? Haciendo un ejercicio de desnaturalización es posible reconocer las horas cátedra, con una duración de 40 minutos cada una, todas uniformes que se van sumando para conformar una jornada escolar, cuya

duración es variable según las decisiones institucionales, pero que en la mayoría de las escuelas se encuentra dividida en turno y contraturno.

Algunas inasistencias se construyen sobre esta forma de organizar el tiempo escolar a través de jornadas indivisas, como las 'llegadas tarde', la no asistencia al contraturno o los retiros anticipados. Estas microinasistencias, como las he dado en llamar, se suman para constituir una inasistencia. Este último caso muestra que ésta no equivale a un cuerpo que no está presente en un espacio determinado a lo largo de una determinada duración, sino que su producción está hecha de una cantidad establecida arbitrariamente.

¿Es posible otra forma de representación y producción de una inasistencia? Es una pregunta que mantuve durante la investigación y cuya respuesta fue acercada por aquellas experiencias pedagógicas alternativas de escolarización como los PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17²²), en las que el cómputo se realiza por cada espacio curricular. Esto significa que son lxs profesorxs lxs encargadxs de su control y contabilización, y por tanto, son quienes conocen la cantidad de tiempo de instrucción disminuida en su espacio curricular. En estos casos, una inasistencia remite a la ausencia, por ejemplo, en la asignatura de inglés, pero no en la de matemática o historia. Estas diferencias entre los PIT y las escuelas secundarias comunes y técnico profesional, dan cuenta de diferencias en el régimen académico y por tanto en las posibilidades de intervención pedagógica cuando éste desplaza el eje del control numérico y la punición hacia formas de escolarización que puedan albergar la diversidad de biografías sociales y escolares de sus estudiantes.

5.5. Un apartado ad-hoc... Presencialidad, régimen académico y pandemia

Las regulaciones sobre el ausentismo y las variaciones sobre el régimen académico que he venido desagregando en este capítulo quedaron suspendidos en el 2020, ante la excepcionalidad histórica en la que los diferentes gobiernos nacionales de los países del mundo definieron y establecieron -de modo variable según los contextos y particularidades regionales, políticas y culturales- medidas de aislamiento para tratar de

²² Este programa es una política pública educativa del gobierno de la provincia de Córdoba destinada a lxs jóvenes que están fuera de la escolarización secundaria, ya sea por abandono o por no haberse incorporado a este nivel del sistema educativo. El programa viene implementándose desde el año 2010 hasta la actualidad. Su propuesta pedagógica-didáctica y su régimen académico ponen en tensión algunos de los principios ordenadores de la escuela secundaria de modalidad común, como por ejemplo los agrupamientos por edad, la asistencia, gradualidad y evaluación, en pos de constituirse en una opción educativa más incluyente para la diversidad de trayectorias y experiencias de vida de los/as jóvenes entre 14 y 17 años.

contener los contagios y muertes por la transmisión del virus Sars-Covid 19. En nuestro país, el 19 de marzo el presidente Alberto Fernández sanciona el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297 en el que se estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por Coronavirus. En estos primeros tiempos, una serie de resoluciones se sancionaron para el sector educativo, suspendiendo las clases presenciales. Arroyo y Castro (2022) en un artículo que analiza la normativa producida para el nivel secundario durante los años 2020 y 2021, plantean lo siguiente

En el escenario inédito que representó la pandemia para la administración y gestión de la educación, la normativa que se desplegó tuvo diversas formas, leyes, resoluciones, memorándum, circulares, etc. y cristalizó gran parte de las decisiones tomadas por las autoridades educativas y escolares. Esta normativa fue producida por diferentes instancias de gobierno de nivel federal, nacional, provincial y local, mostrando la complejidad de la trama del gobierno de la educación, producto de la cantidad y diversidad de actores implicados, de escalas de intervención, de la extensión y diversidad territorial, del volumen de asuntos a considerar, solo por mencionar algunos de los factores que confluyen en estas instancias de gobierno (p. 15).

Con un nuevo régimen académico de excepción anclado en una modalidad de escolarización con presencialidad suspendida, la cuestión de la asistencia a clases tal como se concibió hasta ese momento quedó sin efecto. Modificado el régimen académico y las regulaciones sobre la presencialidad, la falta de asistencia regular a los establecimientos escolares dejó de configurarse como un asunto problemático. La discontinuidad dejó de ponerse de manifiesto como ausentismo, y comenzó a ser nombrada como 'desvinculación con la escuela'.

Luego de las primeras semanas de suspensión, se fueron generando distintas regulaciones desde el Consejo Federal de Educación y desde las distintas jurisdicciones que tendieron a pautar y organizar esa nueva forma de escolarización. A nivel nacional encontramos la Resolución 366/2020 del Consejo Federal de Educación en la que se reconocían distintas formas de escolarización: presencial, no presencial y combinada. Para el 2020, a nivel provincial encontramos el Memo 10/2020 en el que se establecieron acciones de revinculación con familias de estudiantes desvinculados de su escuela. En el Anexo de este documento se estableció lo siguiente:

Registrar Vínculo Pedagógico

En el contexto de aislamiento social y preventivo (...) se hace necesario llevar adelante un seguimiento sistematizado del grado de sostenimiento de ese vínculo de manera tal de permitir la intervención oportuna que permita anticipar posibles rupturas de las trayectorias educativas de nuestros alumnos.

En ese sentido, se pone a disposición de las instituciones educativas una herramienta que les permite registrar la evolución del vínculo pedagógico de sus alumnos en tres categorías que permitan distintas estrategias de intervención. De este modo, se registra como “Vinculado” al alumno que viene llevando adelante su trabajo con sistematicidad a pesar de los retrasos o altibajos que son naturales esperar en el marco que impone la pandemia COVID-19. En cambio, cuando el docente observa que un estudiante experimenta períodos de desconexión con su práctica que le impiden seguir el ritmo de la asignatura, deberá registrarlo como “Vínculo Intermitente” para que juntos al equipo de dirección y supervisión se puedan llevar adelante las estrategias para tomar conocimiento de la situación particular que pudiera estar obturando la trayectoria del estudiante y estimular la recuperación del vínculo. Por último cuando se observa que un alumno ha cortado el vínculo con el docente y ha dejado de realizar sus actividades, se debe registrar como “No Vinculado” para permitir que las distintas estrategias territoriales que lleva adelante el Ministerio junto al COE, a los municipios y comunas, así como organizaciones de la sociedad civil, permitan contactar a las familias de los estudiantes y ofrecer vías de solución a su problemática. Para esto también es muy importante que la escuela cargue el domicilio del estudiante en la ficha del mismo (Secretaría de Educación, 2020, p. 3).

Hacia fines del 2020 y principios del 2021 encontramos normativas tendientes a regular el regreso a los edificios escolares, en articulación con las condiciones epidemiológicas y las medidas de cuidado (Resolución 370/2020, Resolución 386/2021 y Resolución 387/2021). En esta última resolución -la 387/2021- se reconoció la alternancia de las formas presencial, no presencial y combinada para el 2021. La asistencia a los edificios escolares para la presencialidad física, y el cumplimiento de las actividades/tareas escolares para la modalidad remota fueron la forma en que el sistema educativo cordobés reguló sobre la discontinuidad, durante la pandemia. Así el Memo 5/2021 tenía un apartado específico para definir la asistencia en ese contexto:

La asistencia no es un mero acto administrativo, sino un requisito pedagógico necesario para sostener trayectorias plenas, continuas y completas. Atento a lo antes mencionado, el registro de asistencia en el presente ciclo lectivo deberá permitir detectar situaciones que pongan en riesgo las trayectorias escolares de los estudiantes. Por tal motivo, se deberá consignar la asistencia a las clases presenciales, mientras que las actividades previstas para las instancias no presenciales serán monitoreadas por los docentes en el marco de la evaluación formativa.

Es fundamental que cada escuela asiente y dé seguimiento a la cantidad de inasistencias acumuladas por los y las estudiantes, tanto en la presencialidad, como en el formato remoto, a través del cumplimiento de las actividades, y mantenga un contacto fluido con las familias, a fin de identificar las causas que motivan la ausencia del estudiante (Secretaría de Educación, 2021, p. 2-3).

Como se puede visualizar, la experiencia histórica de estos dos años vividos, desplazó el eje desde un cuerpo presente, hacia una tarea realizada y enviada a tiempo, aunque con relación a esto último no se podía saber a ciencia cierta la autoría de la misma. Si antes lxs estudiantes eran nominados como presentes y ausentes, la idea de ausentes desaparece como figura de la presencialidad tradicional, para devenir en conectados-desconectados, vinculados-desvinculados.

Por primera vez en la historia del sistema educativo cordobés -y me animo a decir nacional- el algoritmo para el control de las 'cantidades' de inasistencias quedó suspendido. Sin la presencialidad como norma estructurante en la regulación de los cuerpos, espacios y tiempos (Martino, 2022), las inasistencias como tales dejaron de producirse. Sin embargo, la discontinuidad siguió jugándose a través de otras ausencias: la falta de dispositivos electrónicos y de conectividad en los hogares tanto de estudiantes como de docentes, la falta de espacios adecuados para realizar las actividades escolares, la pérdida o suspensión de las fuentes de trabajo y de recursos económicos para la subsistencia del hogar, las dificultades para contar con una duración de tiempo necesaria para la lógica de lo escolar y del estudio.

5.6. Comentarios para cerrar

En este capítulo he planteado en primer lugar que cuando la escuela se vuelve obligatoria, y es el Estado quien debe asegurar y garantizar la asistencia y permanencia de todxs lxs estudiantes en ella, entonces el ausentismo se constituye en un problema educativo en la escala sistémica y su significación se modifica. Sin embargo, para el caso de las definiciones de la política educativa implementadas hasta el momento, se reconocen dos tipos de intervenciones. Por un lado, he descripto los distintos programas tendientes a disminuir los niveles de ausentismo que se implementaron en la historia reciente. Una característica que los atraviesa tiene que ver con la asociación entre ausentismo y abandono escolar, es decir, se lo abordaba no en su especificidad sino como la antesala del segundo. En realidad, en este tipo de programas el foco estuvo puesto en la prevención del abandono y se consideraba al ausentismo como una de sus causas y vías de producción.

Una hipótesis que sostengo al respecto tiene que ver con el tipo de información estatal disponible para la toma de decisiones en la política educativa. En este caso, el sistema

educativo nacional y provincial cuentan con indicadores como el abandono y la repitencia, pero no se tiene aún información precisa y criteriosa tanto en una escala estadística como contextualizada sobre el ausentismo como fenómeno específico de la escolarización.

El segundo tipo de intervenciones estatales, vienen proponiéndose por la vía de la transformación o variación de los regímenes escolares, introduciendo una dimensión más pedagógica que, al interpelar algunos rasgos del formato escolar, pone el acento en aquellos supuestos y regulaciones que obstaculizan la escolarización de muchos estudiantes. En la provincia de Córdoba, la Resolución 188/2018 es la normativa que propone modificaciones al régimen académico anterior. En el análisis realizado he comparado los contenidos de la vieja y la nueva regulación, tratando de mostrar sus diferentes supuestos acerca de las presencias y las ausencias de los estudiantes. El apartado referido a las inasistencias escolares como un producto histórico escolar, ha permitido visualizar que las formas de concebir y regular las ausencias en las normativas educativas, ha ido virando desde una responsabilidad individual de los estudiantes y sus familias, a un abordaje institucional desde la perspectiva de las trayectorias educativas y los desarrollos sobre la interpelación del cristalizado modelo organizacional de la escuela secundaria. El breve recorrido histórico realizado sobre las normativas y sus modificaciones permite comprender cómo las regulaciones sobre el embarazo, los trastornos alimentarios, o los motivos religiosos, van reconociendo que la presencialidad opera sobre condiciones sociales y atravesamientos subjetivos y vitales de distinto tipo. Las interpelaciones a una única forma de concebir la alumidad, también nutrieron los cambios en la normativa y en la producción de otras formas de intervenir sobre el ausentismo.

En este capítulo me he detenido en las normativas que se constituyen en la dimensión más visible y formalizable del régimen académico; éstas son, por tanto, las más proclives a su comunicación, a su conocimiento y a su readecuación jurídica. Sin embargo, sabemos que entre lo establecido legalmente y lo que sucede en los contextos cotidianos de las aulas, los pasillos y los espacios escolares, hay reinterpretaciones, reconfiguraciones, recontextualizaciones, en el seno de dinámicas micropolíticas pero también de culturas y tradiciones escolares no siempre dispuestas a su revisión.

Queda por averiguar de qué modos se han encarnado en los contextos institucionales concretos, en los espacios de las prácticas de los sujetos de carne y hueso, estas regulaciones, y de qué modos vienen operando en la gestión y en la concepción de las

ausencias y presencias, así como en la intervenciones sobre la discontinuidad. Esto es lo que abordaremos en la tercera parte de esta tesis.

Tercera Parte

*“Imaginarse que uno sabe, poblar lo desconocido con proyecciones,
es muy distinto de saber que uno no sabe,
y los mapas antiguos reflejan ambas posturas,
los paraísos terrenales y las terrae incognitae,
(...) Cuando una persona no se presenta en un sitio,
quienes la están esperando a veces empiezan a contar historias
sobre lo que ha podido ocurrir y terminan
medio creyéndose la versión de la desertión, el secuestro, el accidente.
Preocuparse es una forma de hacer como si tuviéramos
conocimientos o control sobre aquello que no sabemos ni controlamos,
y me resulta sorprendente, incluso en mí misma,
cómo preferimos las posibilidades truculentas al puro desconocimiento.
Quizás la fantasía sea eso con lo que se rellenan los mapas
para no decir que también ahí está lo desconocido” (Rebecca Solnit, 2022, p. 142).*

Capítulo 6

Radiografía de las discontinuidades o la producción de múltiples ausentismos

En este capítulo me interesa dar cuenta de los múltiples rostros de la discontinuidad. Es decir, trataré de presentar, a partir del material de campo producido, las condiciones, razones y formas en que las ausencias y presencias se van poniendo en juego dinámicamente en el tiempo escolar.

Dos autoras me acompañan en este esfuerzo de radiografiar la discontinuidad. Flavia Terigi y su conceptualización de múltiples ausentismos y Mercedes Saccone con la categoría de lógicas/procesos de discontinuidad. Tal como lo expresara anteriormente, Terigi (2007, 2009, 2010) en su estudio sobre las trayectorias escolares y la desigualdad educativa, reconocía diferentes puntos críticos -en la escala del sistema educativo- para la producción de trayectorias teóricas caracterizadas por ser lineales, continuas y completas. Uno de ellos refiere al ausentismo de lxs estudiantes como una problemática que debe ser atendida en la escala de las políticas educativas. Sobre el ausentismo la autora hacía referencia a que

no hay un único motivo de ausentismo: se falta a las primeras horas de clase del turno nocturno porque se superponen con el horario de trabajo; se está ausente durante un período prolongado como consecuencia de la maternidad, o de trabajos ocasionales; se abandona temporalmente y luego se retoma la escolaridad, en el marco de una experiencia escolar de baja intensidad signada por inasistencias esporádicas pero numerosas y por una relación tensa con la escuela” (2007, p. 17).

De hecho propuso hablar de “modos de ausentismo” tratando con ello de reconocer “la heterogeneidad de situaciones sociales, escolares y vitales que están en la base de esta problemática” (2010: 11).

Aunque me referencio en Terigi, no desconozco las clasificaciones realizadas por García Gracia (2009), al enumerar “absentismo puntual, regular, crónico, a determinadas horas, en determinadas materias, determinados días” (p. 4); y de González González (2005) quien proponía la tipología de ausentismo “elegido, de retraso, esporádico, cubierto por los padres, debido a creencias religiosas o de otro tipo, ausentismo del interior” (p. 2) y que fueron reseñadas en el capítulo 1. De hecho, las dos autoras españolas, al igual que Terigi, proponen la pluralización de las inasistencias estudiantiles al reconocer razones y condiciones diferentes en su producción, así como también manifestaciones distintas con relación al tiempo escolar y sus regulaciones.

Saccone al estudiar la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares en la ciudad de Rosario, logró identificar lo que ella denomina lógicas de la discontinuidad²³. Su tesis principal al respecto sostuvo que dichas experiencias en jóvenes que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad social urbana "se desenvuelven en el tránsito por procesos cotidianos que las configuran como discontinuas, en tanto se encuentran marcadas por múltiples interrupciones" (2019, p. 11, 12). Procesos que la autora reconoce con relación a la asistencia a la escuela, el trabajo con los conocimientos y la construcción de interrelaciones entre pares. Saccone reconocía que las lógicas de discontinuidad operaban no solo en aquellxs jóvenes que interrumpían temporal o permanentemente la escolarización sino también en aquellos que seguían asistiendo a la escuela, aunque sea de manera errática.

A pesar de estas condiciones y procesos discontinuos, los y las jóvenes construyen prácticas y sentidos que expresan una valoración positiva de la escolarización. De este modo, se puede advertir que hay un continuar la experiencia en la intermitencia, una continuidad en la discontinuidad (2019, p. 12).

Con relación a la asistencia a la escuela Saccone (2019) identificó tres procesos de discontinuidad: la interrupción temporal de la escolaridad, es decir se interrumpe la asistencia a clases durante unos meses e incluso años y luego se regresa; la asistencia intermitente, en la que se faltan algunos días y otros no y el recorte de la asistencia a clases como las llegadas tarde y los retiros anticipados.

Lo investigado por esta autora se constituye en un aporte significativo a mi investigación pues compartimos algunos resultados y análisis. Un poco más tarde que ella y en otra jurisdicción, en las conversaciones y entrevistas con lxs estudiantes, encuentro una valoración positiva por la escuela, aunque la misma remita a una abstracción general de la escuela como institución y a un discurso compartido de sentido común que en muchos de lxs estudiantes se contradice con la situacionalidad de su experiencia con lo escolar. No he encontrado en los discursos de lxs jóvenes decisiones racionalizadas sobre faltar a la escuela o abandonarla. Se trataría más bien de algo que ocurre, como si se tratara de una hoja que cae de un árbol. Simplemente se da, casi 'naturalmente' en el marco de condiciones institucionales y procesos cotidianos que no son solo el trasfondo sino parte

²³ Saccone (2019) en su tesis doctoral habla de lógicas o de procesos de la discontinuidad, volviendo sinónimos ambos términos. Mantengo esta sinonimia, al reconocer que la categoría de lógica supone o implica no un hecho aislado o puntual, sino que se despliega en el tiempo, es decir, supone un proceso en el que se configura como tal y que se presenta con cierta regularidad o tendencia. Para el caso de las lógicas de la discontinuidad, y como a continuación trataré de ir mostrando, se trata de lógicas que además de su carácter procesual también asumen un carácter de autoproducción, es decir, la discontinuidad produce más discontinuidad.

misma de esa hoja que se cae, de esa discontinuidad que solo acontece, como lo veremos más adelante en dos estudiantes que he tomado como casos. Una vicedirectora entrevistada decía lo siguiente con un tono de enojo y normativismo "faltan por cualquier cosa, todo en la casa es motivo para faltar". Y sí, efectivamente, como veremos a continuación todo es motivo para faltar.

En este trabajo recupero estas tres formas de discontinuidad, para profundizar en torno a ellas sobre las distintas formas de ausentismo (Terigi, 2007, 2009, 2010) que se configuran al interior de cada una, aunque con modificaciones y especificaciones respecto a la lógica relativa al Recorte del tiempo escolar. Relativo a esta última, más que hablar de recorte del tiempo escolar como una lógica de la discontinuidad, propongo más bien hablar de lógica de incompletud, ya que lo que no se termina de completar la duración de la jornada, la semana o el año lectivo, de acuerdo a las regulaciones definidas por el régimen académico.

El recorte de tiempo o disminución, en todo caso, es uno de los efectos que producen las tres lógicas, ya que cuando los estudiantes inasisten de manera intermitente, interrumpen la escuela y luego vuelven, o no completan la jornada escolar por llegadas tarde, o retiros anticipados, lo que se juega en todas ellas, es una disminución del tiempo destinado a aprender. Podríamos hablar entonces de lógicas de la discontinuidad y de la disminución. Al articular estas lógicas de la discontinuidad con las formas en que se estructura y regula el tiempo escolar (horas cátedra, jornadas escolares, año lectivo), he podido enriquecer el planteo de Saccone, reconociendo que en estas lógicas lo que queda alterado es el tiempo escolar continuo. Así, la interrupción temporal es una lógica que se reconoce si tomamos en consideración un mediano o largo plazo, como el año lectivo o la trayectoria escolar por el sistema educativo. Lo que queda alterado con las interrupciones es la unidad temporal del año lectivo como un contínuum. La lógica de discontinuidad intermitente, en cambio, en la que se inasiste algunos días y otros no, es posible reconstruirla desde una mirada procesual que se articula con la semana como unidad temporal, ya que se identifican los días en que se inasiste para reconocer su errancia (aunque también puede tomarse el año lectivo como referencia). En este tipo de procesos, lo que queda alterado es la idea de regularidad sostenida en la asistencia a clases. Se trata de una discontinuidad sostenida aunque errática y por tanto, imprevisible. Como lo mostraré más adelante, es posible reconocer variaciones en esta discontinuidad intermitente, ya que en el análisis de los Registros de Asistencia, en los que se consignan las presencias e inasistencias estudiantiles cada día de la semana, es posible identificar

intermitencias sostenidas a lo largo del año, que de un modo estratégico le permiten a exxs estudiantes no quedar en condición de libres por sobrepasar el límite establecido normativamente (30 inasistencias) y otras intermitencias que no logran sostenerse y que terminan en una interrupción o lo que se denomina 'abandono interanual' según la estadística oficial.

El reconocimiento de la lógica relativa al no completamiento de la jornada, de la semana o del año lectivo, se articula a una mirada que atiende a estas unidades temporales prioritariamente, definidas según Aniko Husti (1992) de manera uniforme e inmovil. Al reconocer el modo en cómo estas unidades temporales se constituyen, la autora sostiene que la jornada escolar es el producto de "amontonar las horas para construir la jornada y repetir las semanas idénticas para organizar el año escolar" (p. 277). En tanto se trata de inacabamientos como las llegadas tarde, los retiros anticipados o la inasistencia a ciertas materias de la jornada escolar, las semanas incompletas o el regreso tardío de los recesos de verano y de invierno, y lo que queda alterada es la idea de duración.

Estas alteraciones en las formas en que se organiza el tiempo en la escuela, me permiten, junto al nombre propuesto por Saccone, hablar de lógicas o procesos de alteración del tiempo escolar.

Una cuestión a remarcar, y que se reconocerá en los párrafos siguientes, refiere a que analíticamente estoy proponiendo una clasificación que intenta ordenar y organizar con algún grado de pertinencia interpretativa -al poner en tensión la teoría con el mundo observado- el material que fue apareciendo a través de la palabra de lxs actores escolares. En tanto clasificación, permite reconocer y abordar la discontinuidad para develar sus formas, contenidos y condiciones. Teniendo en cuenta esta tipología, a continuación, trataré de profundizar y adentrarme en la forma en que aparece cada una de estas lógicas y en las razones y condiciones que estarían en la base de su producción, recuperando para ello las voces de diferentes actores escolares. Inicio con la lógica de la intermitencia, luego continúo con la referida al no completamiento de la jornada/año escolar, la de las interrupciones y finalizo con una cuarta lógica que incluyo, relativa a las inasistencias injustificadas o sin razón de ser.

6. 1- Ausencias erráticas e intermitentes

Con relación a este primer modo en que la discontinuidad se produce, es posible reconocer aquí una lógica de *continuidad en la discontinuidad*, es decir, lxs estudiantes no

dejan de asistir a la escuela, aunque dicha asistencia se ve caracterizada por su intermitencia y una regularidad errática. En muchos casos se falta uno o dos días en la semana, hay semanas de asistencia sostenida, y otras en las que la discontinuidad es la pauta. Lo que aparece en cualquiera de estos casos, es una sostenida frecuencia en las inasistencias. A continuación trataré de mostrar cuáles han sido las razones y las condiciones de producción de esta intermitencia que fueron delineándose en el trabajo empírico, y que dan cuenta de los procesos cotidianos de lxs estudiantes.

- Discontinuidades que tienen que ver con los procesos de marginalización, vulnerabilidad social y segregación residencial de lxs estudiantes

En el trabajo de campo, una de las primeras razones que preceptores y directivos enunciaron con relación al por qué de las ausencias de algunxs estudiantes en la escuela, referían a que su no estar en ella, estaba dada por su obligatoria presencia en sus casas, para tratar de preservar y cuidar sus pertenencias, frente al riesgo permanente del robo e incluso de la ocupación de la vivienda. Escuchemos lo que nos dicen algunos adultos de la escuela A:

Y con el tema este, (...) de no dejar la casa sola. Porque acá en este contexto vos te vas, entran y te sacan las cosas, todas las familias están armadas. (...) Lo que pasa es que viven en condiciones muy precarias. Viven en situaciones muy precarias, algunos asentamientos, a lo mejor las casas tienen puertas pero no tienen cerraduras, poner llave y todo eso, ¡no!. Eso es algo que hacemos nosotros, no es algo de ellos, ¡no tienen cerraduras las puertas! (...) Los padres les dicen 'bueno hoy te tenes que quedar a cuidar la casa' y ellos faltan a la escuela. (Entrevista a preceptora y docente de minoridad, IPEM A, julio de 2018)

...porque se tiene que quedar a cuidar, porque el padre prioriza que se tienen que quedar a cuidar la casa para evitar robos porque si no queda nadie a la vuelta de media mañana ya no tienen nada. (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

Otra razón es cuidar la casa. Acá es como que desde la vida de uno no lo piensa, vos llamás y te dicen no, a la tarde no puede venir porque se tiene que quedar a cuidar la casa. Entonces tiene que venir al turno mañana. (Entrevista a C, coordinadora de curso turno mañana, IPEM A julio de 2018)

Hay otra problemática también, chicos puntuales que en los barrios carenciados no pueden dejar la casa sola porque se la usurpa otra familia, entonces por ahí faltan porque no tienen por ahí quién se quede en la casa, o tienen que cuidar a los hermanitos. Eso tenemos un grupito de chicos que ya sabemos que les pasa esto, que tienen que cuidar a los hermanitos o que les pasa esto de que no pueden dejar la casa sola porque se las usurpan o se las roban. (Entrevista a C., coordinadora de curso, IPEM B, junio de 2018)

El relato de un estudiante planteaba lo siguiente:

...también porque quién llega primero, como tenemos un solo juego de llaves en mi casa, como siempre salimos todos juntos o siempre se queda una. No teníamos otro juego de llaves para que mi abuela se llevara si ella se iba, y en realidad no sabíamos quién de las dos volvía primero. Entonces alguien se tenía que quedar así atendía la puerta. (Entrevista a estudiante mujer, IPEM B, septiembre de 2018)

Como se puede visualizar en estos relatos, la inseguridad y el riesgo permanente al robo y/o usurpación de las pertenencias son los organizadores que condicionan la asistencia a la escuela de manera regular y continua. Puertas resistentes y cerradas, cerraduras con llaves y cerrojos, alarmas y seguros contra robo forman parte de un universo de prácticas, sentidos y consumos que resuelve para los sectores más acomodados o con mejores condiciones socio económicas, la salida de todos los miembros de la familia para realizar las diferentes actividades de la reproducción familiar, como el trabajo y la escuela. No es esta la realidad y las condiciones que habilitan a ciertas continuidades como las escolares. La obligatoriedad para situaciones como las relatadas anteriormente, se desplaza desde la escuela hacia la presencia permanente en donde se vive. La contracara del ausente en el Registro de asistencia escolar, es su necesaria y obligatoria presencia en el hogar.

En el 2007, Silvia Duschatzky al hablar de Bajo Flores un barrio del conurbano bonaerense en su investigación, describía la segregación residencial y la exclusión social del siguiente modo:

El barrio es la expresión descarnada de la indefensión a la que se ven sometidos sus habitantes, empujados por la lógica expulsiva del capitalismo actual y por el arrastre de coyunturas locales que en las últimas décadas quebraron profundamente el tejido social. No se trata sólo de un problema reducido a la pobreza sino de un estado de intemperie respecto de resortes básicos de existencia social. La cualidad principal de estos enclaves no está dada por la construcción de un hilo identitario en términos culturales o sociales sino por encontrarse arrojados a sus propias fuerzas de sobrevivencia. Este estado de indefensión "compartida" crea un suelo proclive a la proliferación de sensaciones de amenazas recíprocas como así también a la producción de redes de cooperación y tramas de cuidados (Duschatzky, 2007, p, 18).

Para el caso de los barrios y enclaves territoriales donde se encuentran las dos escuelas investigadas, pero especialmente en el IPEM A, el estado de indefensión compartida y las sensaciones de peligrosidad e inseguridad formaron parte de relatos que las articulaban a las redes del narcotráfico principalmente, y a una nueva densidad comunitaria cuya

convivencia y pautas de interacción no estarían afincadas -como en décadas anteriores- en redes de solidaridades y cuidados recíprocos entre vecinxs.

Otro conjunto de razones que configuraron ausencias escolares fueron la expresión vergonzante de condiciones de vida en las que la indignidad y la vergüenza se entremezclan en la vida de algunxs jovencitxs. La falta de agua y de condiciones para la higiene, los días de lluvia, el barro y el mal olor nos hablan de condiciones de extrema pobreza y vulnerabilidad social que para lxs adolescentes cobra matices sumamente críticos y hasta dramáticos en el marco de los procesos subjetivos que lxs atraviesan como adolescentes y jóvenes. Leamos el siguiente relato:

Hay un pico cada cincuenta metros, o un poco más para sacar agua para bañarse, higienizarse, cocinar, lavar los platos... (...) Los chicos se reían acá en la escuela porque la ropa tenía olor. Los chicos tenían olor. Entonces agarra y me dice la chica 'no, lo que pasa es que tenemos' y dice... con la humedad de todos esos días que llovió mucho, 'los colchones como son viejos, largan olor y por más que uno se lave, el olor ese, dice, se queda en la piel'. (Entrevista con referente barrial, 10 de diciembre de 2018).

El relato de esta vecina retrata que entre quienes formaban parte de un mismo entorno barrial y compartiendo el mismo territorio, se reconocían desigualdades al interior de la propia desigualdad. Esta vecina vivía frente al IPEM A, y su casa formaba parte de la primera etapa de construcción de viviendas de ese barrio. Con mejores condiciones objetivas de existencia en términos de vivienda, seguridad y salubridad, ella participaba de una organización destinada a ayudar solidariamente con la gente más pobre de la zona, quienes en su mayoría eran de reciente radicación en enclaves de fuerte informalidad residencial y urbana.

El olor y la suciedad no siempre son electivos. La distribución desigual e injusta del buen olor y de la limpieza también configuran discontinuidades cuando la burla de lxs pares pone en juego y jaquea la autoestima propia, produciendo una vergüenza que debería ser ajena ante unas condiciones de pobreza extrema de las que lxs sujetos no son sus responsables y hacedores.

- *Discontinuidades que tienen que ver con las configuraciones y organización, familiar, pautas de crianza e imprevistos de salud de alguno de sus miembros*

Las ausencias en la escuela por parte de algunxs estudiantes, se hacen presentes cuando es necesario colaborar en configuraciones familiares cuya jefatura de hogar es de un solo miembro, en general a cargo de las madres, lo que condiciona con fuerza las formas en que se resuelve la organización de la familia y los quehaceres domésticos.

En las distintas entrevistas con estudiantes fueron reiteradas las citas en las que, ante la pregunta por sus inasistencias, daban cuenta de la necesidad de acompañar a sus madres a hacer trámites en el banco, a acompañarlas a hacerse los controles de embarazo al médico o porque algunx de sus hermanos estaba enfermo. Llamó la atención que este tipo de prácticas se dieran especialmente por parte de los estudiantes varones, quienes asumían este tipo de encargos aun teniendo hermanas mujeres de más edad.

Estudiante: Me dormí algunas veces o porque tenía que acompañar a mi mamá al banco, porque tenemos que ir siempre al banco a firmar la supervivencia.

E: ¿Cómo la supervivencia?

Estudiante: Tenemos que firmar una supervivencia si estamos vivos o no, porque mi papá dejó mucha plata y de esa plata para que te la den, tenemos que firmar cada tres meses. Tenemos que ir a firmar a la mañana a ver si estamos vivos o no.

E: Ah claro, para poder seguir cobrando ese dinero. ¿Sería la pensión?

A: Sí, la pensión.

E: ¿Que sería de tu papá?

A: Sí.

E: Tu papá ¿de qué trabajaba?

A: En Epec. (Entrevista realizada a F., estudiante varón de 5to año, turno mañana, IPEM A, Noviembre de 2018)

...eso te lo decía antes, me llamó la atención mucho los varones que faltan porque tienen que acompañar a la mamá al médico, increíble eso. Yo no lo podía creer, (...) entonces yo le decía al chico el otro día, pero en qué le va a cambiar a tu mamá que vos la acompañes, no se va a curar... vos tenés 15 años, por qué la tenés que acompañar... y no te saben decir... eso se da mucho con los varones y realmente no lo entiendo... (...) lo otro es que se quedan a cuidar a los hermanos, en especial las chicas... que me quedé cuidando a mis hermanitos, te dicen. (Entrevista a R., vicedirectora IPEM B, junio de 2019)

Esta misma vicedirectora refería sobre la situación de dos estudiantes mujeres cuyas ausencias se debían a cierto grado de protección excesiva por parte de los adultos a cargo. En un caso, la estudiante ya acumulaba 18 inasistencias. En la conversación con su madre, se plantea lo siguiente

'A ver mamá ¿por qué falta la alumna?' 'porque yo tengo problemas', 'si mamá yo la entiendo, pero más allá de que usted tenga problemas la alumna tiene que venir al colegio', 'sí, me dice, pero usted no me entiende, yo tengo problemas'. 'Está bien mamá yo la entiendo, pero usted dígame ¿qué le soluciona a usted que su hija no venga al colegio? (...) 'no, me dice, porque yo he tenido que viajar y ella viene conmigo', 'está bien mamá, va a ir con usted pero la chica vive acá en Córdoba y tiene el colegio acá en Córdoba', 'si usted se va, porque ella me empieza a contar que se iba a Buenos Aires, si usted se va a Buenos Aires trate de dejarla con alguien que la mande al colegio', 'no, no, me dice, porque ella me tiene que acompañar a mí'... (...) 'no es que me

solucione nada, me dice, pero ella tiene que estar conmigo', 'pero usted tiene que saber que ella tiene que estar donde usted la anotó a la chica, si usted se anotó acá, tiene que mandarla acá al colegio, y si tiene que irse a vivir a otro lado pídale el pase, pero no la deje que falte' (...)

el otro día hablé con una alumna y le digo '¿por qué tiene usted tantas faltas?'... 'no, me dice, porque yo me fui a vivir lejos'. ¿A dónde te fuiste a vivir? (...) me dijo que se fue a vivir allá en Barrio Los Plátanos. ¿Y dónde vivías antes? Vivía acá cerquita. ¿Qué pasó? No, me dice, mi mamá me mandó a vivir con mi tía. 'Bueno, tu tía vive lejos entonces, pero ¿en qué te dificulta a vos venir a la hora al colegio?'... 'no, me dice porque no he comido', 'bien' le digo, 'y por qué no te hacés algo de comer, no sos tan chiquita', tiene 16 años. 'No, no' me dice, 'mi tía no me deja prender la cocina', entonces le digo 'está bien, si no te deja prender la cocina...', 'no, porque tiene miedo que me queme', 'bien, pero de alguna manera lo tenés que solucionar, el tema es que vos no estás viniendo a clase, decile a tu tía que te anote en el Paicor, entonces vos te venís un rato antes... (Entrevista a R., vicedirectora IPEM B, junio de 2019)

En estos relatos aparece por un lado la escuela a través de sus agentes, interrogando acerca de ausencias reiteradas. En ambas situaciones lo que se vislumbra de los posicionamientos adultos lleva a pensar en la imagen de un abrigo pequeño que no alcanza para guarecer del frío a todo el cuerpo, y cuando cubrimos los hombros descuidamos y dejamos al desnudo los pies y viceversa. Cuidar a una adolescente de que no se queme con la cocina o que no se quede sola cuando una madre debe viajar a otra ciudad, tiene como correlato la no asistencia a la escuela. En estos relatos -que por supuesto son una versión narrada por parte de esta vicedirectora de los cuales no cuento con mayores detalles y conocimiento sobre cada uno de ellos con relación a las razones que han llevado a una de las madres a viajar de manera constante a Buenos Aires y a la otra a mandar a su hija a vivir con su tía- nuevamente es posible visualizar una configuración familia monoparental, con una mujer a cargo y la soledad que parecen rodear ciertas decisiones acerca de la crianza y cuidado de sus hijas, por lo menos desde las explicaciones que se ofrecen ante las inasistencias de éstas. Nuevamente aquí nos encontramos con experiencias sociales en las que las mallas de solidaridades entre familiares y vecinxs que otrora habían caracterizado las relaciones sociales de muchas barriadas de sectores populares y obreros (Dustchazky, 2007) ya no tienen las mismas fibras resistentes para sostener ciertas precariedades.

A la vez, y nuevamente, sucesos y situaciones que modifican las condiciones endebles que posibilitan la asistencia a la escuela, como el cambio de barrio y el distanciamiento

geográfico de la escuela, se constituyen en grandes obstáculos para mantener la regularidad.

En otros casos, las inasistencias están ligadas a la dependencia de un adulto para el traslado hacia la escuela, en el marco de protecciones adultas similares al caso de las estudiantes mujeres anteriores. Son pocos estos casos, pero forman parte de las razones y condiciones que configuran discontinuidad. Escuchemos el relato de Ignacio quien al momento de la entrevista acumulaba 22 ausencias escolares.

Entrevistadora: Podrías contar el por qué de tantas faltas?

Ignacio: Es que por ahí mi papá no me puede traer y yo vivo lejos.

Entrevistadora: Cuán lejos está tu casa de acá? Yo no conozco nada de esta zona.

Ignacio: Veinticuatro calles de acá al fondo.

Entrevistadora: Y tu papá siempre te trae?

Ignacio: Sí.

Entrevistadora: Y cuándo es que no te puede traer?

Ignacio: Y cuando tiene que entrar a las seis de la mañana porque sabe llevar acoplados con camiones.

Entrevistadora: Él trabaja en una refinería, me dijiste?

Ignacio: Sí.

Entrevistadora: Y los días que se tiene que levantar a las seis de la mañana...?

Ignacio: Es porque tiene que llevar el camión con el acoplado porque lleva cebo, huesos, todo eso.

Entrevistadora: Esas son las causas de que hayas acumulado faltas? Porque tu papá no te puede traer?

Ignacio: Sí.

Entrevistadora: Y no hay forma de que vos vengas de otra manera?

Ignacio: Y cuando se puede la plata me vengo en remis. (Entrevista a I., estudiante de 4to año, turno mañana, IPEM B, octubre de 2018)

Las pautas de crianza que quedan reflejadas en estos relatos contrastan y quedan tensionadas con el mandato de obligatoriedad escolar. A diferencia de otros, provistos por preceptorxs, docentes y directivxs acerca de la soledad de lxs adolescentes, y de la desertización del lugar adulto respecto al cuidado y protección, en estos casos, su tramitación por parte de madres y padres tiene efectos en la escolarización de lxs hijxs.

El cuidado de los hermanos menores apareció de manera reiterada y es una de las razones enunciadas por lxs propixs estudiantes con mayor asiduidad, a diferencia de lxs docentes, directivxs y preceptorxs que incluían otro tipo de motivaciones. De hecho, he logrado relevar que en lxs estudiantes que entrevisté, sus hermanos mayores habían abandonado la escuela en parte por haber tenido que faltar para cuidarlxm mientras ellxs eran pequeñxs, y en ese momento, les tocaba a ellxs cuidar al resto de sus hermanxs menores. Al respecto me interesa recuperar un artículo propio (2016) elaborado a partir

de la investigación sobre ausentismo escolar desarrollada de manera previa a esta instancia doctoral, en la que el trabajo de campo se situó en una escuela secundaria ubicada en una localidad del Gran Córdoba. Recupero un fragmento de ese texto:

También son muy numerosos los casos de adolescentes que se ausentan de la escuela por asumir responsabilidades en la organización de sus hogares, como el cuidado de los hermanos ya sea por cuestiones laborales de los padres, o por alguna enfermedad. Si bien en este trabajo no se abordará con exhaustividad esta cuestión, sí es necesario señalar que esta es una de las principales razones, la más extendida en el grupo de estudiantes entrevistados (casi el 80 % del total). Se trata de jóvenes que en general son del grupo de los hijos mayores de familias que logran acceder a este nivel por primera vez. Muchos de estos estudiantes tienen sus hermanos mayores estudiando en instituciones para adultos, porque han fracasado en la escuela secundaria común por las mismas razones que en la actualidad a ellos los sitúan en situaciones límites para permanecer (Martino, 2016, p. 55-56).

En la misma línea de los resultados obtenidos en el 2016, unos años después en el marco de la presente tesis doctoral, en dos escuelas de Córdoba Capital, aparecen las mismas razones y el mismo proceso en relación a la continuidad entre hermanos en la asunción de responsabilidades familiares por el cuidado de lxs más pequeñxs.

Pero la mayoría tiene que cuidar a los hermanos, tiene que cuidar al abuelo. (Entrevista a Referente Barrial, 10 de diciembre de 2018)

...un alumno que ahora está en quinto, creo que está, cuando estaba en tercer año el papá se enfermó de cáncer, el chico faltó casi todo el primer trimestre, por qué? Porque no tenía... él tenía dos hermanos más chicos y no tenía a nadie quien cuide al papá, entonces la mamá estaba permanentemente cuidando al papá y él se tenía que quedar a cuidar a los hermanos, o al revés... (Entrevista a L, directora hasta el 2019 en IPEM B, diciembre de 2018)

...yo ahora tengo un alumno que debe hacer dos o tres semanas que no viene, y la hermana sí viene a clase, porque la mamá tiene el otro hijo internado, la hermana viene a clase y él tiene que quedar a cuidar la casa. Y ese alumno que es repitente, va nuevamente a repetir. (Entrevista a V., preceptora turno mañana, IPEM A, y a L, Personal de Minoridad trasladado cumpliendo funciones de Apoyo Escolar, julio de 2018)

... a mi me pasa que no viene a educación física porque tiene que cuidar a los hermanitos. (Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, IPEM B, julio de 2018)

...porque ha habido veces que he tenido que cuidar a mi hermanito a la mañana, a veces me quedo dormida. (Entrevista a Yamila, estudiante de 3er año turno mañana, IPEM B, octubre de 2018)

El cuidado de hermanxs menores o de la casa forma parte de una trama situacional de precariedades y obstáculos en la resolución de la vida cotidiana a nivel familiar, entre las que la asistencia a la escuela, es un aspecto más pero -por momentos- no el más relevante ni urgente, sobre los cuales tomar decisiones y abordarlos.

La convivencia de abuelxs y sobrinxs en los hogares es bastante usual ya que en general las maternidades y paternidades se dan a temprana edad, cuando aún se vive con la familia de origen. En una casa es posible encontrar una conformación familiar ampliada integrada por unx abuela/o, la madre con sus hijxs y algunos de éstxs con sus propixs hijxs también, como hemos mostrado en el capítulo 4.

Asimismo, en uno de los casos relatados, las dificultades para asistir tenían que ver con el tipo de trabajo que realizaba la madre del joven estudiante, quien era trabajadora sexual en su propia casa.

Otros chicos que yo sé, que la madre trabaja de... atiende hombres en su casa y que dicen 'ese chico viene con sueño, llega tarde, no hace las cosas', pero ese chico tiene que estar afuera, contado por los propios chicos, hasta que la madre termina su trabajo y él pueda entrar adentro (Entrevista a Referente Barrial, 10 de diciembre de 2018).

- Discontinuidades que tienen que ver con el trabajo informal

En este caso las ausencias intermitentes tienen que ver con la realización de actividades laborales o de 'rebusque' ya sea acompañando a algún adulto o de manera autónoma.

Pero la mayoría (...) tiene que salir a trabajar con el padre que es el caso de uno de los chicos de acá a vender pañuelitos descartables en el centro por qué? Porque al ser chico todo el mundo le compra, en cambio al adulto no. (Entrevista a Referente Barrial, 10 de diciembre de 2018)

estos chicos que volantean, entonces a veces están uno o dos días que faltan, depende de la zona donde les toca (...) Pero a veces les toca todo el día. O son todos los miércoles o a veces cuando es comienzo de mes, él [se refiere al estudiante] viene y explica y te dice, pueden ser un día o dos, como puede ser la semana completa. Y acá se mueve mucho eso. Hay una organización que se encarga de llamarlos a los chicos y entonces les van pagando por día (...) Es una ONG. Que tiene un tipo de microemprendimiento, tiene con Hiper Libertad, Ferniplast²⁴ y no me acuerdo qué otros más, que están también con eso y que los chicos salen a tirar volantes de ofertas. Los van dividiendo por barrio y eso es lo que van haciendo. Pero eso es en realidad lo que nos preocupa y más allá de que uno flexibilice un montón de cosas, escapa a lo que podemos hacer, al final tenemos chicos con sesenta, setenta faltas... (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

24 Se trata de una cadena de supermercados y de tiendas comerciales ubicadas en la ciudad de Córdoba.

- Discontinuidades por enfermedades y dolencias de lxs estudiantes

Durante los primeros meses de trabajo de campo, me fui sorprendiendo al escuchar relatos acerca de las ausencias de lxs estudiantes debido a enfermedades, que si bien su sintomatología no revestía mayor gravedad, se trataba de dolencias reiteradas y que conllevaban en algunos casos muchos más días de recuperación que los usuales. Llamó la atención las referencias a enfermedades por parte de lxs propixs estudiantes, cuando la representación dominante es que su corta edad se asocia a cuerpos fuertes y sanos. Aunque en parte es así, la condición de clase y el contexto de deterioro ambiental en el que muchxs viven, permite comprender que la salud y los cuerpos sanos también son un bien desigualmente distribuido.

G: Y acá los chicos tienen distintas enfermedades que no las llevan a controlar.

Entrevistadora: ¿Como cuáles?

G: La mayoría tiene problemas de hueso, problemas odontológicos, problemas de vista y de bronquios. Y no les hacen el control. Hay algunos que tienen enfermedades, vos los ves que están mal y no los llevan al control.

A: Después el tema de herpes.

G: Y epidermitis y eso hay mucho.

Entrevistadora: Por algún factor ambiental ¿ustedes saben?

A: Puede ser... no...

G: Nosotros creemos que puede ser un factor ambiental de las cloacas allá en Villa Boedo o en Ciudad Evita.

A: Tienen las cloacas propias esas villas. Están colapsadas las cloacas.

G: Ellos tienen granitos y todo eso, y a veces tienen esos granos grandes...

Entrevistadora: Forúnculos.

G: Sí, eso. Son siete, porque la vez pasada me decía uno 'son siete, tengo dos... me los tienen que sacar', siete en total le salen y le tienen que sacar más o menos en distintas partes del cuerpo y son muy dolorosos. A veces se curan, a veces van al médico, se los extraen a eso, y otras veces no quieren ir al médico porque tienen miedo vaya a saber por qué. Se los curan con yuyo, con el palam, el vasito de agua y no van al médico. Pero son siete y les duele y uno los ve que no se pueden sentar o andan con la cara así (hace un gesto de cara hinchada). Y después los problemas de la vista. Hay muchos que no ven bien. Entonces se sientan adelante. O problemas respiratorios. Y hay algunos que tienen problemas de riñón van al dispensario y les dan ibuprofeno, la pastillita mágica. El ibuprofeno.

A: ¿Y cuánto es el porcentaje de chicos que no se han hecho la ficha médica?

G: Y en este colegio hay 200 chicos que no han hecho la ficha médica. (Entrevista a A y G, docentes trasladadas del Ex-Consejo del Menor, realizando tareas de seguimiento sobre las inasistencias de les estudiantes, IPEM A, junio de 2018)

Como se puede visualizar en este relato, y como lo pude corroborar en las entrevistas a lxs chicxs, son escasos lxs estudiantes que cuentan con obra social. A ello se suma la

irregularidad o inexistencia de controles de salud periódicos por parte de lxs adultxs responsables, los que, junto a factores ambientales, y a la inexistencia de servicios de salud más complejos, configuran procesos lentos pero sostenidos de deterioro de la salud desde muy temprana edad para los sectores más pobres y por tanto postergados.

El relato de una estudiante también resulta paradigmático para comprender mejor el modo en cómo la vida en ciertos barrios y asentamientos, y los estados de indefensión compartida (Dustchazky, 2007) tienen efectos subjetivos que afectan el cuerpo y la salud de algunxs adolescentes. Recupero un fragmento extenso de la entrevista con Jazmín porque su relato resulta paradigmático en relación con unas ausencias escolares cuya producción abreva en una intersección y superposición de carencias, dificultades y precariedades. Ante la pregunta acerca de por qué tenía tantas inasistencias esta jovencita contestó:

Jazmín: Una porque estaba enferma y otra porque nadie me podía traer, andaban haciendo trámites y todo eso.

Entrevistadora: ¿Qué enfermedad tuviste?

Jazmín: Dolor de garganta, me salían ampollas, y tenía tensión alta. Tengo presión alta.

Entrevistadora: ¿Y por qué la presión alta siendo tan joven?

Jazmín: Lo que pasa es que paso nervios con mis hermanos.

Entrevistadora: ¿Y cómo es eso?

Jazmín: Porque yo cuando lo veo a mi papá anda chupado, anda así, y eso a mi me duele mucho.

Entrevistadora: ¿Eso te hace poner mal?

Jazmín: Sí.

Entrevistadora: ¿Y qué pasa con tus hermanos?

Jazmín: Lo que pasa es que con mi hermano más grande, el que tiene dos hijas, y cuando mi papá anda chupado él se sabe chupar también y parar y el otro día le faltó el respeto a mi mamá, y le tiró dos tiros encima por faltarle el respeto a mi mamá y yo siempre me pongo nerviosa, porque yo siempre pienso mucho en él.

Entrevistadora: ¿Con quién?

Jazmín: Yo soy mucho con mi hermano mayor.

Entrevistadora: ¿Y le pegó dos tiros?

Jazmín: No, no le pegó, sino que tiró al aire así para arriba, porque le faltó el respeto a mi mamá.

Entrevistadora: No entiendo, ¿él le faltó el respeto a tu mamá?

Jazmín: No, el amigo.

Entrevistadora: No entiendo, ¿cómo fue?

Jazmín: Un chico que vive cerca de mi casa le faltó el respeto a mi mamá. Y mi hermano se enojó. No le pueden faltar el respeto a mi mamá porque se pone loco.

Entrevistadora: ¿Y qué fue eso de la falta de respeto?

Jazmín: Le faltó el respeto, le aceleró la moto en la cara y le dijo 'vieja c...'

Entrevistadora: ¿Y entonces vos ahí te ponés mal?

Jazmín: Sí.

Entrevistadora: ¿Y qué te pasa cuando te empezás a poner nerviosa?

Jazmín: Se me empieza a acelerar el corazón. Y me dan puntadas en el corazón.

Entrevistadora: Y eso te hace levantar la tensión.

Jazmín: Sí

Entrevistadora: ¿Y cuando sucede eso vos faltás a la escuela?

Jazmín: Sí.

Entrevistadora: ¿Y eso es bastante seguido?

Jazmín: Sí.

Entrevistadora: Vos me dijiste que vivís en Barrio Maldonado.

Jazmín: Sí.

Entrevistadora: Barrio Maldonado ¿está muy lejos de acá?

Jazmín: Sí, veinte cuadras.

Entrevistadora: Y entonces ¿quién te trae al colegio?

Jazmín: Mi padrastro en auto.

Entrevistadora: ¿Él siempre te trae al colegio?

Jazmín: Sí.

Entrevistadora: ¿Y quién te viene a buscar?

Jazmín: Él también.

Entrevistadora: ¿Y por qué te llevan y te traen? ¿No hay colectivos?

Jazmín: Sí pero están muy abajo, mejor que me vengan a buscar.

Entrevistadora: ¿Por miedo?

Jazmín: Sí, yo siempre tuve miedo en la calle.

Entrevistadora: Y justo cuando tu padrastro hace trámites él no te puede traer...

Jazmín: Sí. (Entrevista a J., estudiante de 1er año turno mañana, IPEM B, octubre de 2018).

Cuidar la casa y a lxs hermanxs menores, enfermarse o atender dolencias e imprevistos de abuelxs y/o progenitores, tener mal olor, comenzar a trabajar o permanecer en el hogar para cuidar las pertenencias ante los posibles robos, según la clasificación realizada, instalan una lógica irregular en la asistencia a clases, produciendo intermitencia en la duración continua del tiempo escolar. En ocasiones, he escuchado muchas de estas razones para explicar la acumulación de inasistencias. En la acumulación de estos 'imprevistos y contingencias', asistir erráticamente a la escuela para algunxs chicxs, comienza a configurarse como un modo de escolarización, que se va naturalizando en algunos casos y en los que, según lo planteaba la vicedirectora del IPEM B, "todo es motivo para faltar".

6.2. No completamientos de la jornada/semana/año escolar

Se trata aquí de una asistencia incompleta durante la jornada escolar a través de llegadas tardes principalmente y de retiros anticipados, lo que en el capítulo 5, nombré como

microinasistencias y que se encuentran ligadas con la impuntualidad; de inasistencias el mismo día de la semana para no asistir a determinadas asignaturas o a las materias que se encuentran ubicadas en el horario de contraturno y de reducción del ciclo lectivo con matriculaciones fuera de término y regresos tardíos luego del receso invernal. Se trata de discontinuidades que producen incompletud en la jornada, en la semana y/o en el año lectivo. Aunque las ausencias intermitentes que describí antes también suponen un no completamiento de la semana y/o del año lectivo, aquí estoy contemplando aquellas inasistencias ligadas a elecciones curriculares (se inasiste siempre a la misma asignatura) y al incumplimiento de la duración de los períodos de tiempo establecidos por el sistema educativo (cuánto deben durar los recesos). A continuación, recupero fragmentos de entrevistas que van retratando estas diferentes formas de no completamiento.

- *Discontinuidades por llegadas tarde y retiros anticipados*

Las llegadas tarde para el inicio estipulado reglamentariamente a la jornada escolar constituyen uno de los mayores productores de inasistencias en lxs estudiantes de las escuelas investigadas. La puntualidad resultó ser un asunto problemático en ambas escuelas pues se trata de un tipo de discontinuidad en la que las inasistencias se acumulan, aunque el alumno permanezca en la escuela, por supuesto durante una jornada reducida.

De acuerdo al régimen académico vigente (hasta el 2020 ambas escuelas no habían sido incluidas dentro del Nuevo Régimen Académico por lo cual seguían siendo reguladas por la Resolución D.E.M.E.S N 979/63, como ya lo planteamos en la segunda parte) la sumatoria de cinco llegadas tarde equivale a una inasistencia. De acuerdo a la mencionada resolución se considera llegada tarde "*al arribo a la escuela después del toque de timbre y hasta los diez minutos subsiguientes*" (artículo 104 del punto De la Puntualidad y Asistencia). En el artículo 105 se suscribe que

El alumno incurrirá en media falta de asistencia cuando llegare tarde la primera hora de clase, con un retraso de 10 a 20 minutos; pasado ese tiempo se computará una inasistencia; en ningún caso se le impedirá el acceso a la escuela (Resolución D.E.M.E.S N 979/63).

Durante mi permanencia en ambas escuelas he sido testigo de los momentos de entrada y salida escolar. Traigo aquí algunas de esas observaciones:

"El horario de entrada para el turno tarde es a las 13.30 hs. Estoy en el pasillo, quiero observar este momento de la jornada escolar. La puerta como siempre

permanece abierta. Toca el timbre. Los estudiantes que estaban afuera van entrando. (...)

Todos los alumnos se dirigen al patio y forman en filas según el curso. El vicedirector que llegó hace diez minutos sale de su despacho y los saluda (...) la misma preceptora se dirige a la puerta de salida y la abre. Allí hay varios alumnos que ya tienen el cuaderno de comunicados en sus manos y apenas entran se lo dan a la preceptora. En total son 13. Diez minutos después de esto, dos alumnas entran y hablan con la coordinadora de curso” (Registro observación IPEM B, septiembre de 2018).

Son las catorce y treinta horas. Toca el timbre de entrada a clase. Los chicos entran y cada uno se va al curso. No hay formación. (...) A las catorce y treinta y cinco el timbre toca por segunda vez. Mientras, siguen ingresando más estudiantes. Observo que tres chicas vienen despacio, sin apuro, caminando lentamente para ingresar al edificio. Un minuto después ingresan cuatro chicos más que venían en auto. Luego del segundo timbre dos preceptoras salen a la vereda para incentivar el ingreso. Ingresa otro chico más. Ya han pasado seis a siete minutos del segundo timbre. Cruzando la calle otra alumna se acerca para entrar a la escuela. Otra chica más llega también. En el descampado que se encuentra frente de la escuela se observa que tres chicos más. Siete estudiantes ingresan. Son las dos y cuarenta y ocho de la tarde. Una estudiante cruza la calle y logra entrar a la escuela. A las dos y cuarenta y nueve las dos preceptoras que estaban afuera cierran la puerta y ponen la traba” (Registro observaciones, IPEM A, noviembre de 2018).

En estos casos, la acumulación de inasistencias y el riesgo de quedar fuera de la escuela no se asocian a la ausencia del estudiante en la escuela y a la posibilidad de acceder al tiempo de instrucción diario a lo largo de las semanas y del ciclo lectivo. Aunque ingresan en una jornada escolar recortada (Saccone, 2019) o incompleta estxs estudiantes permanecen en la escuela y su rendimiento académico no estaría afectado por su ausencia física a una jornada escolar completa. A continuación, recupero los siguientes fragmentos en los que una de las escuelas reconociendo la peculiaridad de este tipo de ausentismo, ha tomado la decisión de no dejar libre a ningún estudiante por este motivo.

Directora: Sí. Pero ¿qué pasa? Cuando el alumno llega por fuera de los diez minutos, hasta diez minutos es llegada tarde, cuando está por encima de eso... acá el timbre se toca a la una y media, entonces hasta las y cuarenta y cinco podría llegar a ser una llegada tarde, pero ya los que entran a las dos, que nos pasa que muchos llegan a las dos, tienen falta por más que estén en la jornada escolar, se tienen que quedar.

Entrevistadora: ¿Y les ponen la falta?

Directora: Y en algunos chicos que ya se hizo consuetudinario, es más los ven que están ahí, no entran, cierran la puerta para hacer la formación y quedan ahí los chicos, después entran, bueno a estos chicos ya... no es que no entran por el colectivo, viven lejos... no, vinieron, estaban en el comedor, estaban en la plaza, estaban acá en la reja y no entraron. El preceptor los está viendo,

entonces a ese chico sí, si llegó por fuera le ponemos falta. Porque también está esto de que el hábito lo tienen otros. Ahora nunca un chico se va a quedar libre por las llegadas tarde...

Entrevistadora: Ustedes tomaron ese criterio...

Directora: No, no, pero bueno en algún momento desde el discurso se le dice 'mirá, tenés ausente y te tenés que quedar porque vos ya estás adentro', 'no, yo me voy porque...', 'no, te tenés que quedar lo mismo'. Entonces entra en esta pelea, y se aclara que estás ausente porque entraste fuera del horario. Y otro problema que tenemos son los retiros anticipados. (Entrevista a M, directora, IPEM A, junio de 2019)

Entre las razones que se fueron explicitando sobre las llegadas tarde, se mencionó el quedarse dormidos y el ingreso a actividades laborales. En el primer caso, según la vicedirectora del IPEM A, era una situación que se situaba principalmente en los primeros cursos mientras que el ingreso al trabajo en los años superiores.

en los primeros años sí tenés chicos que tienen numerosas faltas porque se quedan dormidos... hemos tenido casos, claro la mamá o el papá salen a trabajar temprano, les dicen 'si despertate', queda medio despierto, pero no alcanzaron a cerrar la puerta los padres, que vuelven a acostarse y se despiertan a las once más o menos. (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

Las referencias sobre el dormirse -en especial en el turno mañana- fueron planteadas principalmente por los propios estudiantes.

María Luisa: Son faltas por llegar tarde. Todas son llegadas tarde.

Entrevistadora: Y por qué llegás tarde?

María Luisa: Porque me duermo.

Entrevistadora: Y por qué te dormís?

María Luisa: Porque me acuesto y me duermo muy tarde.

Entrevistadora: Y qué te quedás haciendo?

María Luisa: Y como a la noche es el único momento que mi mamá y yo estamos juntas, porque mi mamá todo el día trabaja, y yo estoy en el colegio entonces por ahí nos quedamos tomando mate, a lo mejor hasta la una, como para tener un poquito más nosotras, y después ella agarra el celular, yo agarro el mío. Y yo pongo el celular para despertarme pero por ahí no suena y entonces ahí me duermo. (Entrevista a ML. estudiante de 6to año, turno mañana, IPEM B, noviembre de 2018)

Entrevistadora: Podrías contar el por qué de tantas faltas?

Sasha: Porque mi mamá cuando trabaja, a la noche viene cansada y como tenemos un solo celular muchas veces no escucha el despertador, entonces nos quedamos dormidas. (Entrevista a S., estudiante de 1er año, turno mañana, IPEM B, octubre de 2018)

Entrevistadora: Y tenés muchas llegadas tarde?

Nicolás: Creo que sí.

Entrevistadora: Y por qué?

Nicolás: Y a la mañana porque me duermo.

Entrevistadora: Pero vivís acá a la vuelta! Por qué te dormís?

Nicolás: Porque antes estaba con el celular, estaba con el celular hasta tarde en la cama. Y después a la mañana no me podía levantar.

Entrevistadora: Y tus padres no te levantan?

Nicolás: Por ahí sí, y por ahí no. Como ya soy grande quieren que yo haga mis cosas, que si yo me tengo que mover a algún lado, me levante temprano y me acomode yo. Que sea independiente. (Entrevista a N., estudiante de 6to año, turno mañana, IPEM B, noviembre de 2018)

Aunque en la primera cita, la vicedirectora sitúa en los primeros años las dificultades para levantarse temprano para cumplir con el horario de entrada de la jornada escolar, en las conversaciones con lxs estudiantes, esta dificultad parece atravesar a todos los cursos. El quedarse hasta altas horas de la madrugada con el celular se constituye en la razón predominante, aunque hay otras situaciones como la de María Luisa en las que la noche es el único momento para estar e interactuar con una madre que trabaja a lo largo de todo el día o el de Sasha quien depende de una madre que también se queda dormida por llegar de su trabajo a altas horas de la noche. Si bien fue posible reconocer en las entrevistas realizadas a lxs estudiantes que eran predominantes las razones ligadas al uso del celular por encima de organizaciones y horarios domésticos que jaquean las regulaciones establecidas por el tiempo escolar, lo cierto es que este tipo de prácticas culturales de lxs jóvenes se constituye en un ámbito de indagación fértil en su relación con las reglas de la temporalidad escolar, y más aún luego de los dos años de pandemia. Al respecto el artículo de Rubio González et.al. (2019) recupera la investigación de Lucas (2013) con estudiantes argentinos de educación primaria, que muestra que “el rendimiento académico también podría verse afectado dada la relación entre el uso de equipos electrónicos antes de dormir y el tiempo para el descanso nocturno y diurno” (p. 109).

Otro de los motivos de las llegadas tardías de algunxs estudiantes, en especial varones, se relacionaban con su ingreso al mundo del trabajo. Al respecto una vicedirectora y una coordinadora de curso, planteaban lo siguiente:

y tenemos muchos problemas en los sextos años, por cuestiones laborales también. Que uno entiende y comprende que tal vez sea, a veces, el sostén de la familia, no? Porque son los únicos que tienen el Primer Paso²⁵, estos chicos que volantean, entonces a veces están uno o dos días que faltan, depende de la zona donde les toca (...) estamos teniendo contemplación con otro porque viene a las tres de la tarde porque está trabajando y le dijimos ‘por lo menos vení’ y las materias que no llega a la primera hora, le hacemos trabajos

25 Programa de Primer Trabajo para jóvenes.

prácticos para que los pueda hacer y rinda libre. (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

hace dos años que lo que no teníamos antes que empezó a haber hace dos años, es que abandonaban chicos de 5° y 6° año. Abandonaba o, el año pasado tuvimos tres abandonos porque estaban en el PPT, quedaron efectivos y entonces no podían seguir cursando, y son chicos con 18 años que son jefes de hogar. Bueno, tenemos un varón, él era papá y todo, y dos de las chicas, los padres separados, la madre sin trabajo, solamente con la asignación universal, y bueno con el PPT pagaban el alquiler. (Entrevista a C., coordinadora de curso, IPEM B, junio de 2018)

Tal como lo expresara la coordinadora de curso, durante mi estancia en las escuelas (2018 y 2019) el ingreso de lxs estudiantes al mundo del trabajo, sea éste de manera informal y precarizado o a través de programas gubernamentales de promoción del empleo juvenil, se había ido acrecentando en esos años. Ninguno de lxs actores adultos entrevistados aludió al contexto socio político de ese momento, en el marco de los procesos de empobrecimiento que como efecto generaron las políticas económicas y sociales del gobierno de la alianza Juntos por el Cambio, cuyo presidente en el gobierno del estado fue Mauricio Macri (2015-2019). Un estudiante que trabajaba en los puestos de choripán en la calle, fue quien sin hacer referencia a algún signo político partidario describió la situación que estaban viviendo en esta actividad:

Últimamente está muy dura la calle. Como que no se vende mucho, lo mismo que antes. Antes eran tres o cuatro parrillas, se vendía mucho... ahora son muchísimos los que buscan así... (se refiere a realizar el mismo trabajo que ellos hacen), no se vende como antes (Entrevista a F., estudiante varón de 5to año en turno mañana, IPEM A, noviembre de 2018).

Como ya hemos visto en otros apartados de este trabajo, la estructuración y organización del tiempo en estudiantes y familias ubicadas en contextos de pobreza, no siempre coincide con lo que la escuela espera y exige. Si algo nos muestran las llegadas tardías alude a la heterogeneidad de temporalidades sociales y juveniles que atraviesan, cruzan y jaquean el modo en cómo se organiza y concibe el tiempo escolar en el sistema educativo cordobés. Entre las pautas de socialización que la escuela secundaria enseñaba y lo sigue haciendo, la puntualidad como un comportamiento que debe aprenderse para un supuesto futuro laboral queda en muchos casos, vaciada de significación para muchxs de lxs jóvenes que asistían a estas escuelas. No es a la fábrica a donde irán a trabajar una vez que egresen, como en algún momento de nuestro pasado educativo dicha representación tuvo amplio consenso y validación socio cultural. En el capítulo anterior, los aportes de Noel son más que esclarecedores al respecto. Sin embargo, como parte de

las reglas de un encuadre que habilita a que el trabajo escolar pueda ser posible, el llegar a tiempo supondría otro tipo de abordajes pedagógicos e institucionales que no he podido reconocer durante mi estancia de trabajo de campo. Sin embargo, viene bien recuperar la expresión de "llegar a tiempo" como la antítesis de la tardanza, para preguntarnos '¿a qué tiempo estaban llegando esos jovencitos?' Por lo pronto, como una pelota que queda rebotando, mantengo la interrogación para retomarla en otros apartados.

- Discontinuidades por ingresos tardíos en el ciclo lectivo

El no completamiento del año lectivo es otra de las formas o modalidades en que esta lógica se pone de manifiesto. Se trata de un ingreso tardío -no ya a la jornada escolar sino al año lectivo luego de los recesos de verano y de invierno. La demora en la matriculación supone para estos estudiantes que inicien el ciclo lectivo con una desventaja respecto a sus compañerxs: la cantidad de inasistencias justificadas que pueden ser utilizadas a lo largo del año ya han sido gastadas inicialmente. Ese joven o jovencita 'ha gastado' todas las chances de faltar al colegio por razones justificadas. Esto les hace más proclives a quedar en condición de libres, ante posibles imprevistos o necesidades familiares de inasistencias, que los sitúa en una clara desventaja respecto a otros estudiantes.

El regreso de las vacaciones de invierno en el mes de julio se constituye en otro momento crítico o punto de inflexión del cronograma escolar, pues algunos estudiantes extienden el receso hasta unas semanas después. Leamos lo que enuncian algunos agentes escolares al respecto.

Para mí se falta al inicio. Se inicia muy tarde por esta cuestión de las pre-matriculaciones, chicos que vienen de otras escuelas, entonces empiezan tarde, y después la cuestión invernal, los fríos, una cuestión de gripe, es ahí donde yo percibo, pero claro yo vengo solo dos veces a la semana, entonces por ahí es muy limitado. (Entrevista a M., profesor de Lengua y literatura en 5° año, IPEM A, junio de 2019)

Algunos vienen en abril y te dicen no, yo no me enteré' (...) nosotros no le consideramos la primer semana... pero cuando te vienen padres muy tarde... esto se notifica a inspección e inspección se direcciona en una determinada fecha, después que comienzan las clases, ellos van cubriendo los baches en las escuelas en las que hay lugar con los chicos que se inscriben tarde o que no tienen banco. Aparte porque ellos quieren controlar eso, qué alumnos son, de dónde vienen. Y esto es muy crítico, y que se inscriben tarde, y a veces no tienen ni papeles, a veces no tienen partida de nacimiento, no tienen certificado de vacunas, o se les quemó la casa y perdieron todo... (Entrevista a M, directora, IPEM A, junio de 2019)

Después de las vacaciones de julio porque supuestamente se retoman las clases el 23, la mayoría acá más que todo en el turno tarde, los alumnos retornan el primero de agosto, recién se hacen presente porque para ellos todo el mes de julio es de vacaciones. Y entonces ahí es cuando se produce en agosto la baja espantosa de los chicos. (Entrevista a A y G, docentes trasladadas del Ex-Consejo del Menor, realizando tareas de seguimiento sobre las inasistencias de les estudiantes, IPEM A, junio de 2018)

Para el caso del receso invernal, vale la pena preguntarnos si estos momentos de pausa en el cronograma escolar, además del efecto reparatorio que todo descanso supone en la mitad del año lectivo, no esté implicando para aquellxs estudiantes con una relación debilitada con la escolarización, la profundización de una discontinuidad que ya se venía dando. Efectivamente, la observación de los registros de asistencia muestra que semana a semana, algunxs jovencitxs sostienen su escolaridad de manera intermitente, pero cuando llegan las vacaciones de julio, dicha intermitencia suele asumir la forma de interrupción luego de las dos semanas estipuladas para el receso. En el próximo apartado presentaré el caso de Renata, cuyas inasistencias se vuelven una continuidad luego de las vacaciones de julio. Este planteo no significa adjudicar la responsabilidad de este tipo de discontinuidades a las vacaciones, sino más bien señalar que la estructuración del tiempo escolar configura puntos de inflexión en la continuidad que, entramados con ciertas condiciones y configuraciones sociales, se traducen en fracturas o interrupciones en los procesos de escolarización de muchxs estudiantes, en especial de aquellxs en los que el vínculo con lo escolar se teje entre los agujeros de los desencuentros históricamente configurados entre escuela y sectores populares.

- Discontinuidades por ausencia regular a las mismas asignaturas

La falta de asistencia a clases, en algunos casos, no dibuja una figura errática y poco predecible, sino que las inasistencias se concentran en un determinado día de la semana y se falta a determinadas materias. En este caso, el no completamiento de la semana es sinónimo de un currículum incompleto. En este caso, es posible interrogarse acerca de una decisión por parte del o la estudiante de no estar presente en determinados espacios curriculares o bien, se trataría de no estar presente determinados días de la semana más allá de las materias que se enseñan en tal o cual jornada escolar. Si fuera el caso de una decisión en torno a la materia, estamos ante una estrategia de elección curricular por parte del o la estudiante. Cabe aquí preguntarse por las relaciones que históricamente se han configurado con ese tipo de saberes en la trayectoria escolar de

ese estudiante, al tiempo que sobre el vínculo pedagógico con lxs profesores de estas asignaturas escolares. En el siguiente relato no queda del todo claro si se trata de definir días específicos para faltar o bien se trata de no estudiar ciertos contenidos. De cualquier forma, ambas se suponen mutuamente, esto es, faltar un día de la semana implica no estar presente en las clases donde se enseñan los contenidos de determinadas asignaturas. Estos son los relatos que dan cuenta de este tipo de discontinuidad.

...hay chicos que no vienen durante tres clases seguidas, porque faltan siempre un martes, y tienen siempre la misma materia ese día, o faltan tanto que hay semanas enteras que no tienen una materia. Si por ejemplo inglés, tienen un módulo y medio los lunes, no vienen los lunes y así tres o cuatro lunes, el profe cómo evalúa eso, cómo puede llevar adelante un proceso de enseñanza. (...) No sé si me logro explicar, hay veces que tienen esa materia un lunes, y él no viene el lunes, viene el martes, después saltea y viene el jueves, o sea hay chicos que hay materias que ni la tienen. (Entrevista a R y L, preceptores del turno tarde, IPEM A, julio de 2019)

...50 % de los chicos faltan los viernes, justo me estaba acordando de eso. Un viernes tengo una mitad, y un viernes la otra mitad, y eso te impide avanzar porque los chicos no te piden la tarea. (...) Hay muchos chicos que o no te vienen el jueves o no te vienen el viernes... el ausentismo del viernes es entre un 50 y un 60 %. (...) Yo el otro día, por eso justamente te llamaba para que vieras, yo tenía 5 chicos en la clase, después se incorporaron cinco más, sino iban a ser cinco. (Entrevista a S., profesora de historia en 2°, 3°, 4° y 5° año. IPEM A, agosto de 2018)

Los días viernes por la tarde en el IPEM A, la presencia de lxs estudiantes suele ser bastante crítica en especial en los cursos más altos. En conversaciones informales con profesores y estudiantes, ambos aducen la cercanía del fin de semana y la preparación para la salida del viernes como los motivos que explicarían dichas ausencias. Para el caso de esta profesora de historia, el recambio viernes a viernes del grupo de estudiantes que asisten, le implicaba tener que replicar una misma secuencia a lo largo de dos o más clases de los días viernes, con lo que ello suponía en términos de avance en la progresión de los contenidos planificados.

- Discontinuidades en una jornada escolar discontinua: inasistencias en el contraturno

El horario escolar diario de las escuelas secundarias cordobesas de jornada simple se encuentra organizado en dos grandes bloques o duraciones temporales. Por un lado, tenemos el horario del turno, es decir la duración que abarca la cantidad de horas que definen la mañana y la tarde. Es en este tiempo donde se desarrolla la enseñanza de las distintas asignaturas con sus consiguientes cargas horarias estipuladas para cada una, de

acuerdo al Diseño Curricular jurisdiccional. Para el caso de educación física y de otras asignaturas ubicadas en determinados cursos, la cantidad de tiempo disponible en la duración del turno correspondiente no es suficiente por lo cual deben dictarse en lo que se ha denominado contraturno. Se trata de una duración del tiempo escolar que se realiza en el turno contrario al que está inscripto el o la estudiante. En este caso, la jornada escolar se configura no como un continuum sino que el o la estudiante asiste al turno correspondiente y una vez finalizada esta parte del tiempo escolar, pueden pasar varias horas hasta que se reinician las clases en el contraturno. En todos o casi todos los casos, lxs estudiantes vuelven a sus hogares luego de su presencia en la jornada 'común' pero no regresan o lo hacen con intermitencia para las materias que se enseñan en el contraturno. En este caso estamos ante una discontinuidad acotada a determinadas materias ubicadas por fuera del horario correspondiente al turno y en una jornada dividida en dos. Educación física es una de las materias que históricamente ha sido ubicada en horarios por fuera de la jornada común del turno y es la materia más crítica en términos de inasistencias y desaprobaciones en ambas escuelas investigadas. He escuchado el relato de preceptorxs y estudiantes que señalaban la producción de repitencia articulada a esta situación, pues no solo educación física se sumaba a las materias no aprobadas, sino que en algunos casos, el o la estudiante acumulaba la desaprobación por tres y cuatro años consecutivos de esta única materia. De acuerdo al régimen académico vigente para estas escuelas durante el trabajo de campo, la no promoción de un curso a otro se producía con la acumulación de hasta cuatro espacios curriculares. A la vez, la inasistencia en el contraturno no involucraba una inasistencia completa, sino media falta. Escuchemos los siguientes relatos.

...los padres sobre todo de los primeros años a veces no los quieren mandar porque los papás de los primeros años suelen acompañar a los chicos, eso es lo que hablamos el otro día en la reunión, los suelen acompañarlos a clase, entonces acompañarlos en dos momentos del día, se interrumpen sus actividades con sus otros hijos o con su trabajo, entonces por ahí prefieren decir 'llevate gimnasia'. (Entrevista a C, coordinadora de curso turno mañana, IPEM A, julio de 2018)

...la escuela tiene la facultad de que la educación física no sea en contraturno, la escuela lo podría pedir, lo podría gestionar, como para disminuir la brecha. Los chicos... yo no tengo el número ahora, pero me parece que del total de la tarde hay algo así como 35 chicos que tienen previa educación física, al menos una vez. Hay chicos que tienen dos veces previa educación física. Bueno ahí tenés otro tipo de ausentismo. Bueno de los treinta y un repitentes que hubo en el turno tarde...

E: Este año?

G: Claro, que repitieron el ciclo 2017, de esos treinta y un, 28 repitieron por no venir a rendir, por ausentarse de la mesa de examen digamos, entonces a mi me parece que no es la familia. (Entrevista a G., Coordinador de curso en el turno tarde, noviembre de 2018)

...si bien la materia a la mayoría de los chicos les gusta, pero viste, estamos en invierno, la mayor parte del año entre mayo y setiembre hace frío y el chico pierde muchas clases, pero en educación física ellos pueden quedar libre en educación física, y esos chicos van a coloquio, entonces ellos tienen muchos chicos a coloquio, y es una materia más que se suma a las que tienen que rendir, entonces hemos hablado con los profes, tratamos de que no se naturalice que no vengan, (...) Es un problema porque no todos los chicos vienen tampoco especifican por qué, y muchos no vienen porque duermen, porque no les gusta levantarse temprano, sobre todo los chicos de la tarde no vienen a la mañana, a la tarde sí, son más de venir. (Entrevista a M, directora, IPEM A, junio de 2019)

Entonces los contraturnos son difíciles que los chicos tomen conciencia de que sí o sí deben venir. Ellos no lo ven como que es una clase obligatoria. Lo ven como que es un contraturno, y no, es una asignatura más. Ese es el tema. Y es ahí donde mayor inasistencia se da. Y encima por los contraturnos son media falta, no son faltas enteras, entonces faltan, faltan... (...) hay muchos que han quedado libres por los contraturnos, porque las medias faltas se suman después. (Entrevista a S., profesor de Biología, Formación para la vida y el trabajo y educación para la salud, en 1°, 2°, 4°, 5° y 6° año, IPEM B, agosto de 2018)

Si nosotros mandamos notas. Mandamos notas a los padres 'señor padre, su hijo no está concurriendo a educación física, va a sumar una inasistencia, va a tener que rendir la materia como libre'... y no... no pasa nada. Siguen faltando, te firman la nota, te dicen que los van a mandar, que no van a faltar más y el chico sigue faltando. (Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, IPEM B, julio de 2018)

Estas citas retratan una problemática del ausentismo con relación a una determinada asignatura escolar y el lugar en el que se encuentra al interior de la organización de los horarios escolares y la jornada diaria. Tener que cuidar a lxs hermanxs en el otro turno al que no se asiste a clases, el temor de lxs padres/madres ante ciertos horarios en los que la oscuridad de una madrugada que en invierno tarda en asomar, el frío y las a veces duras condiciones invernales, así como ciertas formas de organización familiar en las que el contraturno se constituye en un obstáculo, así como también el desgano ante el hecho de volver a la escuela, y las significaciones y prácticas en el contraturno como un tiempo escolar cuyas regulaciones se ablandan mucho más que en el horario del turno común, permiten explicar en parte la producción de este tipo de discontinuidad.

Nuevamente aquí, como en el caso del receso invernal, nos encontramos con formas de organizar y estructurar el horario escolar cotidiano que profundizan las lógicas de discontinuidad en las que la escolarización de algunxs estudiantes se viene configurando. En este caso, se trata de una forma de estructurar y ordenar en el tiempo escolar disponible, la propuesta curricular, que produce estos efectos y que, si se modificara, también se modificarían los porcentajes de estudiantes que se ausentan y quedan libres en educación física y en otras materias del contraturno. De hecho, la nueva directora del IPEM B, que asumió hacia fines del 2019, señalaba lo siguiente:

...comenzamos a mirar al estudiante desde otro lugar, algo que tampoco sucedía, tuvimos que aprender a ser flexibles, algo que tampoco estaba sucediendo y yo me puse una meta este año, cambiamos todos los horarios, se hizo un cambio de horario porque muchos de los motivos del ausentismo de los estudiantes era que había mucho contraturno entonces el estudiante que se iba a las doce y media y le tocaba volver a las dos de la tarde para Formación para la vida y el trabajo, no volvía y ese horario lo tenía porque le quedaba cómodo a la profe, no se pensaba en el estudiante, se pensaba en el docente, es lo que yo miré. (Entrevista a A, directora desde fines del 2019 IPEM B, diciembre del 2020)

La directora del otro IPEM sostenía que el ausentismo en educación física era una cuestión que se venía reconociendo en la escala del sistema educativo y que algunas escuelas de la zona estaban intentando implementar una jornada continua.

Hay una respuesta de que no todas las escuelas la están implementando, es reciente de poner educación física en el turno. Por supuesto que es muy engorroso y habría que analizar, pero estos chicos tendrían que ir en el turno y por la sencilla razón de que en primero y segundo les facilitaría a los padres, porque ya están en la escuela, después van al comedor y se termina ahí su jornada. (Entrevista a M, directora, IPEM A, junio de 2019)

Me interesa recuperar el punto de vista de lxs profesores de educación física, pues es en la materia que enseñan donde parecen concentrarse los porcentajes más elevados de este tipo de ausentismo. Las primeras conversaciones informales con un profesor del IPEM A arrojaban las siguientes referencias sobre el contraturno y educación física.

Le pregunto respecto al por qué de las faltas a educación física? y si se debe al contraturno. El profe plantea que sí, que es posible que sea así, pero también señala que los chicos no están motivados, que hay mucha apatía, que no les interesa nada, "antes vos tenías chicos que hacían actividades extra escolares, hacían algún deporte, o algo cultural o recreativo y entonces no venía a educación física, pero hacía otras cosas. Pero ahora no hacen nada, es todo muy chato. (Registro observaciones y anotaciones trabajo de campo, conversación informal con C., profesor de educación física, IPEM A, agosto de 2018)

En esta conversación y para esa altura del año (agosto) me muestra el Registro de asistencia y proporciona las siguientes cifras:

En primer y segundo año de un curso de 28 alumnos a clases de educación física, asisten entre 12 y 13 chicos. En tercer año de un grupo de 16, asisten 5 o 6. En cuarto año de un grupo de 17, asisten 5 o 6. En quinto año de 15 alumnos asisten 6 o 7. En sexto año de 6 alumnos, asisten 2.

Plantea que luego de las vacaciones de julio hay muchísima deserción. “Las vacaciones de julio son una barrera en la deserción... luego quedan muchos menos. Y esto se debe porque en el segundo trimestre en general se juega la suerte de continuar el año o no, porque el tercer trimestre sí o sí se tiene que aprobar, entonces el esfuerzo se hace si el segundo trimestre medianamente se encuentra salvado. (Registro observaciones y anotaciones trabajo de campo, conversación informal con C., profesor de educación física, IPEM A, agosto de 2018)

Nuevamente aquí volvemos a encontrar la intersección de varios procesos y lógicas que explican la discontinuidad. La explicación proporcionada por este profesor de educación física arroja un ingrediente más respecto a la discontinuidad, ligada en este caso a un cálculo de continuidad en el marco del rendimiento académico que de acuerdo a cómo estaba estructurado el ciclo lectivo en términos de evaluaciones, en tres trimestres, el segundo de éstos se constituía en el eslabón crítico entre el primer y el tercero y el determinante acerca de sostenerse o interrumpir.

Como se puede visualizar, a medida que avanzamos en radiografiar los ausentismos y sus condiciones de producción, vemos la superposición de razones, condiciones, procesos, apuestas y estrategias en relación a la escolaridad y al vínculo con la escuela. El planteo de este profesor con relación a su materia, abona y enriquece las interpretaciones acerca de la discontinuidad abordada anteriormente respecto a la interrupción de la asistencia escolar luego de las vacaciones de julio.

6.3. Interrupciones temporales

Otros procesos reconocidos, han sido además de la intermitencia y el no completamiento, el de la interrupción temporal. Sobre esta lógica, el planteo de Blanco (2014) resulta provechoso al reconocer el carácter abierto y no necesariamente definitivo de las interrupciones en tanto desvinculación temporal con la escuela, así como su incidencia en el futuro de su trayectoria escolar (es decir, que lo transitorio se vuelva definitivo), dependiendo de la cantidad de interrupciones, de la etapa en que se encuentre el o la estudiante en la trayectoria escolar, del momento del año lectivo y del género (Blanco, 2014).

En este tipo de lógicas de la discontinuidad, lo que se configura es una borrosa zona de incertidumbres para las escuelas y sus actores, en especial cuando tienen que codificar una interrupción en los distintos documentos de información escolar que se producen, a través del binarismo “Abandono-Asistencia”. Entre el abandono y la asistencia regular a clases, se encuentran las interrupciones y las acciones de las escuelas para comunicarse con lxs estudiantes, conocer los motivos de las mismas y buscar los caminos para el retorno. De hecho en las conversaciones con los equipos directivos y preceptorxs, señalaban que les resultaba difícil decir a ‘ciencia cierta’ que algunxs estudiantes habían abandonado pues estaban realizando distintas acciones para tratar de que volviera a la escuela. La directora del IPEM A lo formulaba del siguiente modo:

Por lo general nos cuesta recuperar. Pero te digo, siempre estamos tratando de hacer algo, visitas, las actas, tutorías, llamar por teléfono, que venga el papá, que el chico que ya hace dos meses que no viene, no se desvincule del todo... y machacar, machacar para que no abandone... yo te digo, para mi ninguno abandona hasta el 31 de diciembre... hasta el último momento se puede recuperar...(Entrevista a M, directora, IPEM A, junio de 2019).

La inspectora de las dos escuelas investigadas lo ilustra de manera elocuente:

Lo que varía es la perspectiva desde la cual vos mirás. Si vos le preguntás al estudiante y lo encontrás en el almacén, y hace tres meses, che por qué dejaste la escuela, no, si yo no abandoné la escuela, la semana que viene vuelvo... (...) Van, vienen, están dos semanas sin ir... después vuelven... (Entrevista a Inspectora Regional 3 Capital y miembro del equipo técnico, marzo de 2018)

Se trata de una lógica que implica una especie de eterno retorno -interrumpen, quedan libres por faltas, y luego vuelven a intentarlo al año siguiente- que ‘eterniza’ una permanencia en la escuela (Armella y Dafunchio, 2015).

Aquí, como en la investigación de Saccone, he encontrado una duración que puede ir desde los quince días hasta el año o un poco más en que se interrumpe la escolarización, aunque dicha interrupción no reviste ni es significada por lxs propios estudiantes como una desvinculación con la escuela. En la mayoría de los casos lxs estudiantes mantenían el contacto con preceptorxs y directivxs principalmente, quienes estaban al tanto de la situación que había obligado a la interrupción. En otros casos, es la propia escuela quien trataba de indagar y buscar información acerca de la ausencia sostenida del o la estudiante a clases y cuando se lograba contactarle, era el o la propix estudiante quien señalaba su interés en continuar, que no se trataba de un abandono sino de un período en el que no estaban dadas las condiciones para asistir a la escuela. En el trabajo de

campo, las razones que estuvieron jugándose en este tipo de lógicas productoras de intervalos de asistencia y no asistencia a clases, fueron las siguientes.

- Discontinuidades derivadas del embarazo y la maternidad

Este tipo de interrupciones afecta principalmente a las estudiantes mujeres, quienes en algunos casos han tenido embarazos de riesgo o con ciertas complicaciones. En las dos escuelas investigadas, durante el período del embarazo y cuando éstos revestían ciertas complicaciones de salud para las estudiantes, se ponían en juego y se aplicaban las regulaciones referidas al régimen de licencias para alumnas embarazadas. Sin embargo, las interrupciones se producían una vez nacido el o la bebé.

Las chicas sí, la cuestión de la maternidad sí afecta a las mujeres, a las chicas (...) Hay una sala cuna, pero los relatos que nos llegan es que no la quieren usar porque no conocen a quienes están ahí, no les tienen confianza. No quieren dejarlos ahí. (Entrevista a C, coordinadora de curso turno mañana, IPEM A, julio de 2018)

Lo que sí por ejemplo lógicamente las chicas acá a los 15 años promedio ya son mamás, entonces pueden seguir un año más o dos años más pero después quién cuida al bebé, acá están las Salas Cunas pero no los dejan a los bebés, no confían, que se yo... (Entrevista a A y G, docentes trasladadas del Ex-Consejo del Menor, realizando tareas de seguimiento sobre las inasistencias de les estudiantes, IPEM A, junio de 2018)

...hay tres chicas, dos de sexto y una de quinto que están embarazadas y entonces estamos haciendo un régimen especial con las faltas, una no la está pasando muy bien con el embarazo, entonces estamos viendo de los trabajos prácticos. Bueno es una chica muy consciente. Una de las chicas que estaba en sexto y que fue mamá el año pasado, que tuvo un embarazo muy malo que quedó libre, que rindió las materias, este año comenzó pero su beba se enferma muy seguido no tiene con quien dejarla, entonces estamos viendo de hacer este trabajo de que haga trabajos prácticos para que pueda rendir a fin de año, de que vaya haciendo, de que vaya entregando trabajos, y a fin de año se le hace un examen final como libre, escrito y oral, para ver que pueda terminar el secundario. (Entrevista a C., coordinadora de curso, IPEM B, junio de 2018)

Pese a contar con servicios de salas maternas en el barrio tal como queda enunciado, la interrupción de la escolaridad por parte de estas jóvenes se articulaba a concepciones acerca de la crianza y el cuidado de sus hijxs recién nacidxs.

- Discontinuidades que tienen que ver con la peligrosidad y la seguridad en los barrios de residencia

Si bien no fueron la mayoría, durante el trabajo de campo apareciendo razones ligadas a la seguridad y al cuidado de la integridad física y vital de lxs estudiantes, en especial en los traslados entre las casas y la escuela. Una coordinadora de curso relataba la siguiente situación:

...o cuando alguien le quiere robar, entonces los padres deciden no enviarlos más. O la educación o la vida de mi hijo? La vida de mi hijo. Esa es la decisión que toman, y te avisan de que no los van a enviar más por temor. O por temor o porque según ellos la escuela los arruina más de lo que les ayuda. (Entrevista a C, coordinadora de curso turno mañana, IPEM A, julio de 2018)

En otro caso, la discontinuidad en la regularidad de la asistencia a clases también estuvo dada por cuestiones de riesgo en el marco de un ajuste de cuentas en el que la propia familia estaba involucrada.

...hay un caso que es J. P. de segundo año B... J estuvo faltando mucho por el juicio del hermano, tiene un hermano que fue condenado, un hermano de veinte años fue condenado a veintitrés años de prisión por homicidio. Y bueno él estuvo faltando mucho. Y cuando volvió, el día que volvió...

E: Él no se presentaba, iba al juicio.

G: No, se quedaba en la casa. Se quedaba en la casa. Iban todos, los hermanos más grandes, la mamá, y él se quedaba en la casa.

E: Cuidando...?

G: Cuidando la casa. Cuidando la casa porque el hermano está acusado de matar a un pibe de ciudad Evita, entonces tienen miedo de que vengan y te queman la casa... a ver, esas cuestiones están latentes, después, no es que yo sé si pasan o no pasan, hasta ahora, no conozco un caso de ningún chico que le hayan vaciado la casa por venir a la escuela, yo no los conozco, sí conozco la previsión de eso. (Entrevista a G., Coordinador de curso en el turno tarde, IPEM A, noviembre de 2018)

Efectivamente, tal como señala este coordinador de curso, no es posible saber a ciencia cierta si algunos de los temores o riesgos al acecho son infundados o no. Sin embargo, lo que emerge es la previsión para que algunas cosas no ocurran. Resulta interesante reconocer aquí un sentido de previsión en juego a nivel familiar, que contrasta con otras prácticas en relación a la escuela y a la acumulación de inasistencias.

En este apartado quiero incluir el caso de un estudiante, relatado por el coordinador de curso del IPEM A, quien interrumpió la asistencia a clases por haber robado un celular en la escuela. En esta ocasión la escuela decidió sostenerlo en su escolaridad, sin embargo, fue el propio estudiante quien dejó de asistir por vergüenza durante ese año y en el siguiente volvió a matricularse.

...los chicos a veces roban y no vienen más. (...) quedan evidenciados acá dentro de la escuela y no vienen más. El año pasado un chico robó un celular. Así como tenemos el teléfono arriba de la mesa y bueno, un profe lo dejó arriba

de la mesa y se lo robó. Los compañeros no se animaron de mandarlo al frente, pero todos sabían que era él. No vino más ese pibe. Fue a la semana que yo entré, fue un veintipico de octubre. Y ahí dejó y era una pena que un pibe deje a esa altura y que deje por ese motivo. (Entrevista a G., coordinador de curso turno tarde, IPEM A, noviembre de 2018)

- Discontinuidades ligadas a decisiones adultas sobre interrupciones en la escolarización

Aunque son pocos los casos, nos encontramos con posicionamientos adultos en los que la escuela pareciera no constituirse en un lugar significativo para sus hijxs. En un caso, el distanciamiento tuvo que ver con contar con un cuerpo joven que colabore en la subsistencia familiar a través del trabajo y en otro se trató de esperar un año más, ante la no adaptación del estudiante a lo escolar como un espacio social diferente al familiar.

Es una mamá de una chica que es cartonera y viene en un estado de higiene inaguantable y viene a presionar a los profesores a que la aprueben a su hija, aunque tiene 70 faltas. Este es un caso. (...) Por ejemplo. Y en este caso es ella la que no la manda a la escuela a la piba porque la tiene con ella laburando. (Entrevista a A y G, docentes trasladadas del Ex-Consejo del Menor, realizando tareas de seguimiento sobre las inasistencias de los estudiantes, IPEM A, junio de 2018)

...un chico de primer año, vino una madre y no lo manda más a la escuela, diez chicos tiene la mamá, 42 años tiene ella, 10 chicos, (...) Tiene un nenito en primero y una hija en sexto en el turno tarde. Y no lo mandó más, ella, ella decidió... 'yo no lo voy a mandar más porque viene y llora, se vuelve a mi casa llorando, llega hasta la puerta y se vuelve llorando hasta la casa, así que no lo voy a mandar más... se ve que es chico, voy a esperar al año que viene'... (Entrevista a G., Coordinador de curso en el turno tarde, IPEM A, noviembre de 2018)

- Discontinuidades ligadas al rendimiento académico

Si retomamos lo planteado por el profesor de educación física, en los apartados anteriores, efectivamente una de las interrupciones que suelen producirse durante el año se vincula con el cálculo acerca del rendimiento académico y con la ponderación de las oportunidades reales para aprobar y promocionar de año en el marco de trayectorias escolares de baja intensidad (Kessler, 2006). En general, y de acuerdo a lo relatado por preceptorxs y coordinadorxs de curso se trata de decisiones adultas. Veamos los siguientes relatos.

Acá como te digo, mamás que te dicen, ven la libreta del segundo trimestre y te dicen 'no, lo mando el año que viene'... (Entrevista a G., Coordinador de curso en el turno tarde, IPEM A, noviembre de 2018)

Esa chica pasó con tres materias, pasó medio raspando primer año, la mamá de esta nena vino la semana pasada a retirar la libreta, se le explicó el tema de las faltas, se le mostró la libreta, le costó un poco entender, es una señora un poco mayor, le costó un poco entender lo que uno le estaba explicando (...) Eso fue la semana pasada y esta semana no vino ninguno de los tres días. (Entrevista a R y L, preceptores del turno tarde, IPEM A, julio de 2019)

Con relación a este último relato, un mes más tarde al conversar en el pasillo con uno de estxs preceptorxs, le pregunté por esta jovencita. Había dejado de asistir a la escuela pues la madre consideró que volviera a probar el año siguiente.

A diferencia de ciertas naturalizaciones poco cuidadosas y criteriosas respecto a las desigualdades sociales y educativas, es necesario remarcar que la efectivización de la escolaridad del lado de las familias, en especial aquellas muy pobres y en condiciones de vulnerabilidad social, supone esfuerzos diversos, tanto materiales, temporales, como simbólicos en términos de apuestas y de promesas por un futuro mejor para sus hijxs. En sociedades escolarizadas como las nuestras, enviar a un hijx a la escuela parece constituirse en una decisión 'natural'. Disponer de ropa, calzados, contar con una mínima organización que se articule con las pautas temporales de lo escolar, es decir, dar ingreso del mundo escolar con sus códigos y regulaciones en los cotidianos domésticos en los que la experiencia con lo escolar suele estar plagada de fracasos, conflictos y distanciamientos supone procesos complejos y costosos para todxs lxs integrantes de la familia. Ello nos advierte acerca del carácter de construcción social y cultural de los procesos de escolarización en los que se juegan un conjunto de condiciones, relaciones y prácticas que exceden la matriculación de unx estudiante en la escuela, y que exceden a su vez, lo que ocurre al interior del edificio escolar. Es en estos sinuosos procesos, en los que la decisión de interrumpir y volver a probar el año siguiente forma parte de una estrategia de cálculos. Para determinadas familias, no hay posibilidades de una continuidad 'por las dudas', pues la continuidad es una pérdida de tiempo. La discontinuidad en este caso forma parte de un cálculo en el que 'la suerte por este año ya está echada'.

Tal como lo expresaba en un artículo escrito hace varios años atrás,

parte de los desafíos que hoy se juegan en la construcción social de la obligatoriedad, y tal como venimos viendo, se juegan en que aquellos estudiantes de la escuela secundaria que antes no ingresaban a ella, y hoy sí lo hacen, puedan “convertirse en sus estudiantes de un modo sostenido” y puedan egresar de este nivel (...) hemos visto la complejidad de las articulaciones entre la escuela secundaria, con sus normativas y exigencias, y la reproducción social de sus familias. Incorporar la secundaria como parte de

la vida de los adolescentes y de los horizontes familiares, implica inversiones de sentido, tiempo, organización, dinero, sostenidas durante un plazo de varios años, no necesariamente disponibles en algunas de las familias de los adolescentes más pobres, menos aun cuando algo en el orden de la resolución de la subsistencia está en juego, y reclama el aporte de los hijos en el sostén de la vida doméstica. (Martino, 2016, p. 58)

6.4. Discontinuidades representadas como 'sin razón'

Junto a estas tres lógicas, me interesa presentar aquí un tipo de discontinuidades que atraviesa y forma parte de las mismas, pero que asume la particularidad de que no habría razones o condiciones, circunstancias o situaciones que permitan explicar -por lo menos para lxs actorxs escolares, docentes, directivxs, preceptorxs- su producción. Se trata de una lógica que atraviesa principalmente las de la intermitencia y del no completamiento. Nos encontramos aquí con las referencias y miradas adultas acerca de las ausencias de muchxs de sus estudiantes y la 'ausencia' de razones que permitan justificar y comprenderlas, desde los supuestos adultos. Se trataría de inasistencias que tendrían que ver con lo que Río Ruíz (2012, 2014) llamó "malas voluntades escolares" y González González (2005) "ausentismo elegido". Como leeremos a continuación, lo enunciado por momentos asume un cariz moral, señalando lo negativo de determinados comportamientos y prácticas que no son los esperados por lxs actores escolares en relación a cómo se ocupa la posición de estudiante de escuela secundaria y cómo se configura el vínculo con ella en el marco de la obligatoriedad.

...lo voy a decir, la mayoría de nuestros alumnos los que faltan es por chantería... por chantas, porque no vienen, porque no... porque tuvieron frío, porque se durmieron, que no tuvieron ganas... porque nuestros chicos realmente no son conscientes de lo que significa la escuela... (Entrevista a C., coordinadora de curso, IPEM B, junio de 2018)

Faltan por faltar... no vienen porque no tienen ganas, porque no quieren, porque les pintó no venir... porque nadie los obliga o están solos en las casas y entonces no vienen... (Entrevista a S., profesora de Lengua y literatura de 1° a 6° año, IPEM A, junio de 2019)

Otras veces se quedan porque estuvieron de noche despiertos y ahí hay mil razones, se quedaron boludeando, se quedaron chateando, o vaya a saber haciendo qué... otras veces faltan porque no la escuela no significa como a uno, no les significa la escuela, es como que esto no resulta atractivo para ellos, qué razones tienen en estos chicos la permanencia la escuela, si les da igual estar o no estar (Entrevista a M., profesor de Lengua y literatura en 5° año, IPEM A, junio de 2019)

Cuesta que vengan, vienen, se comprometen a que no va a faltar, te dice adelante tuyo que no a faltar y lo cumplen un día, dos días y ya después no lo cumplen más. En esa misma semana que vino el papá, o la mamá o el tutor o alguien, te vuelve a faltar el chico la misma semana. Los llamas por teléfono, y te dice la mamá 'ah sí hoy no fue', y también los chicos mienten. Mienten y mienten mucho. (...) Según ellos nunca tienen clase. Se van y les dicen (a sus padres/madres) 'no, no tuve clase'. Por el camino se vuelven. No llegan a la puerta. (Entrevista a R y L, preceptores del turno tarde, IPEM A, julio de 2019)

Y que en la semana te falte tres veces y te viene dos. Te falta tal vez una semana y luego aparece y vos le preguntás '¿qué te pasó?', 'no, nada, no tenía ganas de venir'... (Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, julio de 2018)

Este tipo de ausentismo, es el que más se acercaría a las descripciones y análisis realizados por Fernández Enguita et.al (2010), Fernández Enguita (2011) y Vázquez Recio y López Gil (2018), desarrollados previamente en el capítulo 1 y que recuperan - junto a otros componentes y condiciones- la mirada en los comportamientos y/o actitudes de lxs estudiantes. En el caso de Fernández Enguita et.al (2010) al reconocer el protagonismo activo de lxs estudiantes que toman decisiones en los procesos de desenganche escolar, o bien el de Fernández Enguita (2011), al recuperar los aportes de Willis sobre las actitudes "pro" y "anti" o de resistencia a la escuela a la hora de teorizar sobre el fracaso y abandono escolar. Vázquez Recio y López Gil (2018) también abordan el concepto de resistencia por parte de lxs estudiantes -desde la investigación de Willis (1988)- para inteligir el activo posicionamiento de éstxs ante condiciones, circunstancias y formas de organizar el trabajo escolar que no los contemplan ni incluyen en sus particulares condiciones subjetivas y sociales de existencia.

Recuperar a estxs autores me permite reconocer e hipotetizar que las ausencias 'sin razón', 'porque sí', 'por chantas' también pueden ser percibidas e interpretadas como formas de resistir o de oponerse a aquellas formas, dispositivos y regulaciones de lo escolar que no producen significatividad en su vínculo con la escuela y el conocimiento. Aunque este supuesto merecería una nueva línea de investigación al respecto.

Por lo pronto, me interesa recuperar también un trabajo escrito en el 2018, en el que formulaba la pregunta por

las motivaciones de lxs estudiantes [para asistir a la escuela] se inscriben en el campo de preguntas relativo a la experiencia educativa, al vínculo pedagógico y al lazo institucional que se pueda producir con la escuela, aún en la discontinuidad. Vale la pena, entonces, preguntarnos acerca de cuáles son las articulaciones que debemos pensar para producir una relación legítima con los adolescentes y de éstos con el conocimiento, bajo otros ordenamientos

temporales. Es una pregunta que nos desafía a problematizar y desnaturalizar las claves temporales y regulativas con las que definimos y pensamos la experiencia escolar de algunos de nuestros adolescentes y jóvenes. En este sentido, creo que hay un trabajo que debemos realizar en relación con las motivaciones de los estudiantes para ir a la escuela, reconociendo que dicha motivación no puede ser pensada solo como una propiedad subjetiva de los sujetos, sino también como un componente del vínculo educativo y de la experiencia escolar que se van armando, gestando y proponiendo para tener motivos para ir a la escuela (Martino, 2018, p. 97-98).

La motivación o desmotivación para asistir a la escuela, el sin motivo de ciertas inasistencias, no pueden ser solo pensados como una propiedad exclusivamente subjetiva de lxs estudiantes, sino inscriptos en las tramas de las desigualdad sociales y educativas y de las condiciones de escolarización que quedan configuradas. En este tipo de lógicas, lo que se altera es el supuesto de la obligatoriedad y por tanto de la 'natural' presencia de todxs lxs adolescentes y jóvenes de cierta edad, en la escuela. Y las representaciones que se siguen poniendo en juego respecto a este tipo de ausencias sigue descansando en concepciones meritocráticas y punitivas sobre la asistencia a clases, en las que la voluntad de asistir o no a la escuela queda desarticulada del proyecto pedagógico escolar.

Hablábamos antes de los puntos de inflexión y los desencuentros entre escuela y jóvenes en contextos de pobreza. Los relieves que se configuran en la relación entre ambos cobran particularidades diferentes de acuerdo a condiciones y procesos socio-culturales, familiares, comunitarios, institucionales y subjetivos en juego. En todo caso, más que mirar razones 'racionalizantes' (Blanco, 2014) acerca de por qué unx adolescente se ausenta de la escuela, se trate de problematizar obligatoriedad/presencialidad y sectores populares con relación a la igualdad/desigualdad educativa.

6.5. El entramado de las discontinuidades

Como ya lo mencionara antes, la identificación y reconstrucción de estas lógicas de la discontinuidad que he retomado de Saccone (2019) se constituyen en un ejercicio analítico que busca estudiar y comprender en profundidad el ausentismo y sus múltiples formas. Se trata de una clasificación entre otras posibles. A continuación, me interesa

presentar las anotaciones realizadas en el Registro de Asistencia²⁶ de dos estudiantes del IPEM A que realicé en el 2018. Se trata de uno de los dos primeros años del turno mañana. Ello permitirá reconocer cómo las lógicas anteriormente descritas se entrelazan cotidianamente, y quedan expresadas en A y P.

Primer año, Sección A del Turno Mañana - 2018²⁷:

	Lucas	Renata
Marzo: 19 días funcionales ²⁸	Dos primeras semanas asistencia completa. Tercer semana: inasistencia el martes. Cuarta semana: se ausentó el miércoles.	Primer semana: presencia completa Segunda semana: presencia completa Tercer semana: presencia completa Cuarta semana: inasistencia el miércoles.
Abril: 18 días funcionales	Dos primeras semanas asistencia completa. Tercer semana: inasistencia lunes y jueves Cuarta semana: inasistencia el lunes. Martes con llegada tarde.	Primer semana: asistencia completa Segunda semana: asistencia completa Tercer semana: inasistencia el lunes Cuarta semana: inasistencia martes, miércoles y viernes
Mayo: 21 días funcionales	Primer semana: inasistencia el martes Segunda y Tercer semana asistencia completa. Cuarta semana: inasistencia miércoles y viernes Quinta semana: inasistencia el lunes	Primer semana: lunes feriado, inasistencia de martes a viernes Segunda semana: inasistencia lunes y jueves Tercer semana: inasistencia martes Cuarta semana: asistencia completa Quinta semana: inasistencia lunes y llegó tarde el miércoles
Junio: 20 días funcionales	Dos primeras semanas asistió en forma completa. Tercer semana: inasistencia el viernes Cuarta semana: asistencia completa	Inasistencia el viernes de ese primer día del mes Primer semana: inasistencia todos los días Segunda semana: inasistencia lunes,

26 Los Registros de Asistencia son documentos que manejan diariamente lxs preceptorxs y “permiten hacer visibles ciertas cosas y no otras de acuerdo a la organización de los datos. Se trata de un tipo de registro organizado por mes; en cada mes hay una cuadrícula en la que se consignan días hábiles del mes, y los nombres de cada estudiante. En cada cuadrado correspondiente a la coordenada de día y estudiante, se escribe con una P o una A, el presente o el ausente respectivamente. Las llegadas tarde, quedan graficadas con una T en lápiz o con un punto” (Martino, 2020, p. 86)

27 Este cuadro ha sido recuperado del artículo propio titulado Desde la escuela: murales y registros de asistencia. Una mirada sobre la intermitente ausencia/presencia en el tiempo escolar (2020).

28 Los días funcionales son los días en que efectivamente lxs estudiantes tuvieron clases en el edificio escolar.

		<p>martes, jueves y viernes</p> <p>Tercer semana: inasistencia lunes (martes feriado), miércoles y jueves.</p> <p>Cuarta semana: inasistencia en toda la semana.</p>
Julio: 8 días de clase	Inasistencia el primer lunes de julio y el último lunes del mes	<p>Inasistencia el lunes 3 de julio, (jueves 6 de julio feriado), inasistencia viernes 7 de julio.</p> <p>Cuarta semana: inasistencia lunes, miércoles, jueves y viernes e inasistencia el lunes 31 de julio</p>
Agosto: 21 días de clase	<p>Primer semana: tuvo asistencia en forma completa</p> <p>Segunda semana: inasistencia el viernes</p> <p>Tercer semana: asistió en forma completa</p> <p>Cuarta semana: el lunes fue feriado, inasistencia miércoles, jueves y viernes.</p>	Ausente las tres primeras semanas y queda libre.
Setiembre: 19 días funcionales	<p>Primera semana: inasistencia martes y miércoles</p> <p>Segunda semana: inasistencia el jueves</p> <p>Tercer semana: asistencia completa</p> <p>Cuarta semana: inasistencia el martes.</p>	
Octubre: 18 días de clase	<p>Primer semana: asistencia completa</p> <p>Segunda semana: inasistencia martes, miércoles y jueves</p> <p>Tercer semana: inasistencia el martes (lunes sin clase) y miércoles.</p>	
Noviembre: 21 días de clases	<p>Primer semana: inasistencia jueves y viernes</p> <p>Segunda semana: inasistencia martes y jueves</p> <p>Tercer semana: inasistencia lunes y martes</p>	

	Cuarta semana: asistencia completa Quinta semana: asistencia completa	
--	--	--

Este registro permite visualizar cómo se produce la discontinuidad semana a semana y a lo largo del año lectivo. En el caso de Lucas nos encontramos con una lógica de la intermitencia cuyo “dibujo de ausencias (...) le permite sostenerse hasta fin de año, aún habiéndose excedido de las 25 inasistencias reglamentarias, alcanzando las 31” (Martino, 2020, p. 90). El documento del que se recuperó esta información nada nos dice sobre una lógica de desmotivación o de condiciones y circunstancias adversas para la regularidad en la asistencia, como el cuidado de hermanxs, de la casa, enfermedades o colaboraciones en la vida doméstica. Lo cierto es que para el caso de este adolescente, este tipo de intermitencia más estratégica le permite finalizar el ciclo escolar de ese año sin perder su condición de alumno regular. En el caso de Renata, nos encontramos con un ingreso y asistencia escolar sostenidos durante las primeras semanas, pero que luego, va volviéndose cada vez más intermitente hasta su desenlace final, luego de las vacaciones invernales. No sabemos qué procesos y condiciones familiares, sociales y subjetivas configuraron la trama de estas discontinuidades: intermitencia, llegadas tarde e interrupción. La preceptora que me mostró estos registros tampoco supo decirme qué le había pasado a Renata. Las vacaciones de julio, se constituyeron en un punto de inflexión en la organización del tiempo del ciclo lectivo, que, al establecer una discontinuidad temporal en una asistencia semanal a clases muy debilitada, terminó dilatando para el resto del año la intermitencia, ahora devenida en interrupción. En el 2019, Renata volvió a inscribirse en primer año, y para el mes de junio había quedado en condición de libre nuevamente. A modo de urdimbre, estas lógicas se entranan y articulan de modos complejos y dinámicos, a veces prevalece una por sobre las otras.

6.6. Algunas síntesis provisorias

En este capítulo he incursionado al interior de cuatro lógicas de la discontinuidad o de la alteración del tiempo escolar, así como las condiciones cotidianas y temporalidades distintas y en tensión que van produciendo las ausencias en las escuelas. He planteado también, que cada una de estas lógicas supone una alteración de las regulaciones y formas de estructuración del tiempo escolar, tal como está instituido actualmente, y con ello el quiebre de la previsibilidad, en especial respecto al tipo de respuestas o

intervenciones institucionales y pedagógicas de las escuelas sobre dichas lógicas. Onetto (2008) sostiene que el tiempo interno de la escuela, aparece como un suceder ininterrumpido, como una continuidad temporal sin saltos ni sorpresas. Pensar el tiempo escolar como este sucederse continuo de momentos discretos no es “correcto ni incorrecto” nos dice el autor, “pero es una descripción entre otras muchas posibles y hay que juzgarla por sus efectos. El primer efecto del tiempo como continuidad sin sobresaltos es su previsibilidad. (...) La escuela es, entonces, una temporalidad que se puede anticipar” (p.5). Las lógicas de la discontinuidad descritas antes contradicen esta afirmación. Las trayectorias escolares de lxs estudiantes de estas dos escuelas, no logran ajustarse de acuerdo a un itinerario a priori, según lo normado por el sistema educativo, sino que se van transitando día a día, desde un presente cuyas condiciones y contingencias, en muchos casos, deciden y definen una presencia o una ausencia escolar. Incompletud, interrupciones, intermitencias y desmotivaciones dibujan otros itinerarios de lo escolar, como los de Renata y Lucas por ejemplo, mucho más cercanos a las “líneas errantes, los caminos sin direccionalidad precisa, inaprensibles para las estadísticas, con líneas elípticas y huecos invisibles”, como caracteriza De Certeau a los itinerarios de quienes habitan día a día, en lo cotidiano, la ciudad (1996, citado por Rockwell, 2018, p. 28). Tal como lo dice De Certeau, son itinerarios “difíciles de administrar”. En este caso, difíciles de intervención pedagógica, aunque no imposible. Quizás la dehiscencia propuesta por Núñez (1999) mencionada en el capítulo 2 pueda ofrecer pistas en clave educativa, para producir una narrativa y una significación entre intervalos y presencias erráticas.

Haber desagregado, al interior de cada lógica, las condiciones, procesos y decisiones de lxs estudiantes, sus familias, así como los entornos domésticos/barriales que configuran una ausencia en la escuela, buscó asimismo, reconstruir una trama cuyas hebras se intersectan, enlazan, anudan y desanudan produciendo precariedad y debilidad en la duración y en la intensidad de una relación con lo escolar. Una trama en la que lxs estudiantes se encuentran en condiciones sociales y en tramas de desigualdad en las que la discontinuidad escolar es una más de las múltiples discontinuidades que configuran sus cotidianos y sus experiencias sociales.

Esto lleva a pensar que la escolarización y la efectivización de la obligatoriedad suponen un proceso complejo -que no va de suyo- de permanencia y regularidad en la asistencia que se construye, configura y dirime cotidianamente en el seno de procesos, condiciones y posibilidades sociales e históricas de lxs estudiantes, sus familias y sus contextos donde

despliegan sus prácticas sociales, los cuales en muchos casos están atravesados por lógicas de irregularidad, interrupción y discontinuidad. Las escuelas, y el modo en cómo se organizan sus horarios y temporalidades, también forman parte y a veces profundizan ciertas discontinuidades.

Volvamos al planteo de Noel quien al caracterizar a los actores sociales en transicionales y emergentes, analizaba el debilitamiento del papel socializador de la escuela y del trabajo en las trayectorias biográficas de esos actores, en especial en lo atinente a "la estructura temporal de la subjetividad" (Noel, 2009, p. 69). Este autor se apoya en los planteos teóricos de Elías para reconocer en el grupo de actores emergentes un insuficiente grado de autoacción reguladora del tiempo en su subjetividad lo cual se traduce en una contracción de los márgenes temporales en la proyección imaginaria hacia el futuro (Noel, 2009).

Sin muchos de los recursos y disposiciones temporales necesarios para mantenerse durante los seis años de escolarización de la escuela secundaria, recursos de los que la escuela como institución socializadora debería haber sido también su proveedora, con historias familiares y trayectorias escolares de baja intensidad (Kessler, 2004), las demandas por una estructura temporal de la subjetividad (Noel, 2009) retroalimentan el círculo que se configura en la relación entre jóvenes pobres y escuela. La escuela no les ha podido proveer de recursos temporales más estructurantes de sus prácticas y sentidos, debido a experiencias poco intensas, pero a la vez les demanda su posesión. En este círculo, es posible reconocer que la apuesta y promesa de futuro para que lxs chicxs finalicen la escuela, se traduce en una conquista cotidiana, diaria, a corto plazo que en muchos casos no logra sostenerse. En la intersección de diferentes planos o temporalidades, el plano temporal de la escuela queda sujeto a las exigencias de otros tiempos -el familiar, el subjetivo, el barrial, el laboral-. Es esta criticidad respecto al encuadre temporal de la escuela como institución, lo que se pone de manifiesto en el ausentismo, en tanto el mismo se encuentra alimentado por un proceso de paulatina y sostenida desvinculación con el tiempo escolar, sus formas de organización y sus regulaciones. Llegar tarde, salir antes, no completar una semana de asistencia a la escuela, faltar al contraturno, volver tardíamente de los recesos escolares, interrumpir unos meses y luego volver son las diferentes formas en que el tiempo escolar queda alterado en su lógica de continuidad.

Teniendo en cuenta el desarrollo planteado, puedo decir entonces, que el ausentismo es un problema de la presencialidad, tal como lo planteaba Terigi (2007), es un problema de

la alteración del tiempo escolar, tal como quedó reflejado en este capítulo y también, es un problema de la tensión entre obligatoriedad y desigualdad.

Capítulo 7

Leandro y Jeremías. Postales de dos itinerarios escolares con final ¿anunciado?

El presente capítulo, da continuidad al anterior en el intento por radiografiar las discontinuidades escolares, manifestadas a través del ausentismo, pero en esta oportunidad me centraré en el punto de vista de dos estudiantes de las escuelas investigadas, Leandro del IPEM A y Jeremías del IPEM B. En la línea propuesta por Vázquez Recio y López Gil (2018), desarrollada en el capítulo 1, me propongo “poner a los afectados” del ausentismo en primer plano, no para individualizar el problema, sino para interpretar y analizar la dimensión más personal del ausentismo y la discontinuidad de manera interseccional, “inscribiéndolos en la compleja trama que se configura entre el sistema educativo y político y los contextos socioculturales y familiares” (2018, p. 5).

Así, en el intento por fotografiar a lxs estudiantes, una de las estrategias asumidas fue girar el zoom de la cámara para tratar de acercarme a sus recorridos escolares tratando de capturar nuevos y otros relieves, poco visibles en el conjunto de lxs 43 entrevistadxs, a través de entrevistas en profundidad y conversaciones informales.

A continuación, presentaré sus historias y el recorrido escolar que tuve la oportunidad de presenciar entre el 2018 y el ciclo lectivo 2019. Mientras conversaba con ellos, a lo largo de los meses de este último año, su situación en la escuela o en relación a ella se iba modificando respecto a su permanencia institucional. Cada nuevo encuentro, registraba una escena diferente a modo de postales. En ambos casos, esas escenas daban cuenta de una experiencia escolar habitando sus bordes, con el riesgo siempre presente de una posible caída. La figura de las postales resulta fecunda para ir ‘mostrando’ sus cronologías escolares en la cronología de mi propia investigación, a la vez que reconstruir el proceso de ruptura que se va produciendo, tal como lo investigaron también Millet y Thin (2010).

7.1. Leandro

Primera postal

Mi primer encuentro con Leandro fue hacia fines del 2018. Junto a un amigo y compañero de sexto año les hice una entrevista a ambos. Su locuocidad y el modo en cómo organizada su cotidianeidad llamaron la atención. Aquí recupero algunos datos que me

fue contando en esa oportunidad sobre la escuela, su vida, familia y ocupaciones extraescolares. En ese año Leandro tenía 16 años. Había nacido en Córdoba Capital y vivía en Barrio Empalme, con su madre, una hermana, el hijo pequeño de ésta y un hermano. Su padre vivía en otro lado. Era el menor de los tres hermanos.

Para esa época cursaba el 4° B del turno mañana. La casa donde vivían era alquilada. Su madre era costurera y empleada doméstica y su padre, cuando “tiene laburo” lo hacía en el área metalúrgica. Respecto al nivel educativo en su casa, relató que su madre terminó la escuela secundaria, su padre no, mientras que sus dos hermanxs mayores sí lo hicieron. Su hermano mayor finalizó la escuela y enseguida comenzó a trabajar en un frigorífico. Su hermana inició estudios superiores en la carrera de abogacía, pero al poco tiempo quedó embarazada y abandonó. En ese momento trabajaba como secretaria en una Clínica de ojos.

Junto a la escuela trabajaba de alcanzapelotas en uno de los clubes más importantes de su barrio, desde hacía dos meses. Allí lo estaban preparando para ser profesor de educación física: “Les enseño a los más chiquitos a jugar al fútbol” explicaba. En ese momento podía llegar a trabajar hasta seis horas luego de asistir a la escuela, durante algunos días de la semana.

Respecto a su historia escolar, Leandro ingresó al IPEM A en tercer año. Anteriormente asistía a un colegio privado de la zona. El motivo de dicho cambio se debió a que repitió tercer año y en esa escuela no había bancos suficientes para los repitentes. Leandro señala que repitió porque

no me puse las pilas durante el año y a fin de año me puse más boludo todavía pero por una mina. Y en vez de ir a rendir las materias, yo me sabía todo, no sé por qué fui, me presenté así, y no dije nada. Y cuando me sentaba y quería decir algo no me salían las palabras directamente (noviembre de 2018).

En la escuela primaria Leandro no repitió de grado. En la segunda entrevista habló de las diferencias entre una escuela y la otra, planteando que en la escuela privada la disciplina era más estricta, y había más exigencia en el rendimiento académico. Sin embargo, señalaba que no compartía ciertos códigos de interacción con algunxs compañerxs

La verdad es que fue muy grande la diferencia, ya sea educativamente y cómo se trataban los chicos. Allá también era muy distinto todo. Y era una cosa de que vos hacías algo y ya te empiezan a sacar el cuero, (...) En cambio acá no, directamente acá si hay algo que no les gusta directamente ya te lo dicen a la cara, te lo dicen directamente (...) Y, también educativamente porque cuando yo llegué acá, al repetir tercero, no hacía nada, no tenía nada en la carpeta, no hacía nada, pero todo me lo sacaba, sabía todo. Sabía todo y me lo sacaba todo. Porque me era mucho más fácil acá que allá. (Junio de 2019)

Al momento de esa entrevista (noviembre de 2018) Leandro acumulaba 33 inasistencias y “*un poquito más quizás también*” según sus palabras. A la pregunta de las razones de las mismas, comentó lo siguiente

A principio de año faltaba casi nunca, faltaba dos o tres veces, pero faltaba por casos normales, eso que te quedás dormido o estás enfermo o tengo que ir a otro lado. Porque a principio de año yo faltaba porque... mi mamá sufrió un accidente el año pasado y se fracturó tibia, peroné y la cadera. A todo eso la tuvieron que operar y ponerle prótesis y yo desde el año pasado hasta hace poco la tuve que acompañar. La acompañaba y todo... (...) Después sí a mitad de año así me empezó a agarrar flojera para seguir el colegio entonces empezaba a faltar ya a propósito. Y mi mamá como se iba a trabajar al centro yo me quedaba durmiendo y ella no se enteraba. (...) Y bueno ya casi a final de año, también por las mismas razones nada más que ya faltaba más seguido, no llegaba ni a los tres días de clases. Ponele, venía un lunes, faltaba el martes, miércoles, jueves y posiblemente llegaba el viernes. (noviembre de 2018)

Al momento de la entrevista Leandro no había alcanzado el promedio en seis materias. En su casa era su madre quien le exigía que estudie,

me apura bastante mi vieja, y también el dirigente de xx (se refiere al Club) que también me insiste bastante para que pueda terminar el secundario y hacer el profesorado. (noviembre de 2018)

Los fines de semana Leandro ocupaba su tiempo con el fútbol y las actividades del club ligadas a este deporte. A nivel sentimental comentó que estaba conociendo a una chica, “*justamente, estoy conociendo con una chica de fútbol femenino*”.

Segunda postal

En junio de 2019 me vuelvo a encontrar con Leandro, ya en quinto año, pero en esta oportunidad con una situación escolar complicada. Este encuentro fue fortuito y se debió a ese ‘estar ahí’ en la escuela del que habla Guber (2004) y que permite ser testigo de acontecimientos y situaciones que no suelen ser relatadas en las entrevistas. A continuación recupero la toma de notas de ese encuentro.

Es junio, día 13. Lo encuentro en el colegio a él y a su madre. Tiene una cara muy seria, de tristeza, y de gran preocupación a la vez. Me acerco y lo saludo. Allí me entero que se ha quedado libre por inasistencias. A su madre se la ve mal, amargada. Ambos están esperando hablar con la vicedirectora para ver qué hacer. Acuerdo con él en poder entrevistarle nuevamente y realizar el seguimiento a su historia escolar. Pido permiso a su madre y ésta acepta. (Registro diario de campo, IPEM A, junio de 2019)

Además de haber quedado libre por inasistencias en la escuela, también hubo cambios en sus actividades extraescolares y de trabajo en el Club. Según el extenso relato que narró Leandro ya no podía asistir más a este espacio por problemas con uno de sus dirigentes. Ello le implicó dejar de ser alcanzapelotas, y de participar de todas las demás actividades que allí realizaba. Inicia el año y respecto al anterior, sólo continuó con la escuelita de fútbol funcionando en otro espacio barrial. Al haber quedado libre en la escuela, las conversaciones con Leandro se despliegan en el espacio doméstico de su casa.

En relación a su situación de estudiante libre debido a la acumulación de inasistencias Leandro relata que en los primeros meses del año no había tenido tantas, “*iba todos los días de la semana*” según sus palabras.

En marzo y abril sí estuve yendo, en abril debo haber tenido dos o tres faltas, no muchas y después se me fueron acumulando. En mayo ya se me fueron llenando todas las faltas y ahora en junio llegué al límite. (...) no es que llegaba tarde a mi casa ni que me acostaba tarde, (...) algunas veces me llegaba a quedar dormido, no me sonaba la alarma o directamente me sonaba pero no me levantaba porque seguía dormido, a veces el cansancio me ganaba de mano y no me levantaba. Y mi mamá no estaba y justamente aprovechaba esos días para faltar (...) los lunes es horrible. Y los martes iba, como podía, pero iba, y después era qué tan cansado terminara el colegio ese mismo día, para ver si iba el miércoles, o sea, no faltaba siempre el miércoles, pero faltaba bastantes veces y el último día, el viernes (...) Sabía que me podía quedar libre pero seguía faltando. No me daba cuenta algunas veces y otras veces sí me daba cuenta, me hacía el boludo, y decía ‘una falta más qué me va a hacer’... y así quedé libre. (junio de 2019)

El cansancio y la flojera de levantarse temprano parecen ser las razones más importantes que Leandro explicó acerca de su acumulación excesiva de inasistencias. La posibilidad de cambiarse al turno tarde no formaba parte de sus estrategias en ese momento

la verdad es que no lo encuentro cómodo al turno tarde porque algunas veces terminan saliendo tarde, yo me se cruzar a un chico... cuando estoy terminando allá (se refiere a la escuela de fútbol), me se cruzar a un amigo que está volviendo de la escuela y serían... y va a quinto entonces no podría estar trabajando ahí como, en la escuelita (Se refiere a la escuelita de fútbol). También otro colegio no sería lo conveniente, porque no conozco tanto por aquellos lados, y turno tarde dependiendo de la hora que salgás ya es complicado, volvés acá como a las nueve (Junio de 2019).

En relación al desenlace Leandro señala que su madre estaba muy amargada y triste, pero él no se sentía “*tan mal*” ya que tenía planes para manejar la situación

Y yo la verdad es que no me lo tomé mal. Sabía que ahora tenía que hacer un mayor esfuerzo... no un mayor esfuerzo sino, tenía que tener mayor estudio ahora en diciembre, sí o sí, tenía que sacar las previas y después sacar las otras materias en diciembre. (Junio de 2019)

Ante su situación de estudiante libre, Leandro no quería perder a su grupo de compañerxs por lo cual intentó rendir todas las materias en los exámenes de julio, diciembre y febrero para promocionar a sexto año y continuar en el mismo curso. Sin embargo, sin la obligación de asistencia a la jornada escolar, Leandro contó que

me la paso durmiendo a la mañana hasta que me levanto a comer, y ahora me levanto, como y me pongo a estudiar hasta las seis que me tengo que ir a trabajar (junio de 2019).

Acerca de los fines de semana señaló que se juntaba con sus amigos en la plaza para tomar una coca en épocas más veraniegas, pero en invierno lo hacían en alguna casa.

Tercera postal

Luego de las vacaciones de julio, en agosto del 2019 volví a encontrarme con Leandro en su casa. En ese momento solo participaba en la escuelita de fútbol. Su madre le había pedido que busque trabajo, pero sólo lo hizo en dos lugares y ya no volvió a insistir. En su discurso aparecía una cotidianeidad mucho más desorganizada. Relató que su madre estaba enojada al respecto y se autopercibía como irresponsable

la verdad es que soy un irresponsable en varias cosas, por ejemplo, me se quedar despierto, algunas veces me se quedar despierto como hasta las cinco de la mañana que es la hora que se levanta mi hermano y se va a trabajar, y ahí me quedo dormido y me se quedar dormido hasta las cuatro, cuatro o cinco y de ahí me voy para allá (se refiere a la escuelita de fútbol). Y casi ni como a veces, otras veces sí como. Bueno, eso le molesta a mi mamá porque me levanto a la hora que quiero, como a la hora que quiero, me duermo a la hora que quiero, y todo eso, literalmente me la paso allá y que acá no hago nada. Eso le molesta... (agosto de 2019).

Aunque había comenzado a estudiar algunas materias para presentarse en los exámenes de julio, finalmente no lo hizo.

Cuarta postal

El inicio de la pandemia en el 2020 y las medidas del ASPO y DiSPO decretadas por el gobierno nacional desde marzo de ese año en adelante llevaron a que los intercambios con Leandro recién se retomaran en junio. En ese momento Leandro me cuenta que había pasado a sexto año pero para poder hacerlo debió cambiar de especialidad. En las mesas de febrero aprobó cinco de las nueve asignaturas que tenía pendientes. Las otras cuatro las reprobó. Para no repetir de año se cambió de especialidad (de ciencias

naturales a comunicación) y las materias de la orientación le quedaron pendientes como equivalencias.

En septiembre volvimos a intercambiar mensajes por Whatsapp. En esa oportunidad Leandro señalaba las dificultades que debía enfrentar porque no había entregado ninguna actividad y las definiciones de la política educativa provincial señalaban porcentajes de entrega de trabajos para la promoción al año siguiente. Al respecto contaba lo siguiente

Hola Andrea, disculpa la hora pero recién hoy volví a tener celular y ahora estoy terminando de responder un par de msjs. Según por lo q hablaron en televisión, decidieron q los alumnos de 6to y 7mo año q tienen q terminar el ciclo secundario, tienen q tener el 30% de los trabajos hechos en cuarentena aprobados para hacer presenciales en marzo y abril para después seguir estudiando (...) si es relativamente nuevo, no sé bien si fue esta semana o la anterior q lo dijeron (...) Y con los trabajos ando medio mal pq entregué algunos... Tengo q hablar en el colegio para ver q hacer (Mensaje enviado por WhatsApp, septiembre de 2020).

Recién fue en octubre del 2021 que volví a tener noticias de Leandro. En ese momento pude volver a la escuela. Antes de hacerlo pasé por su casa. Me enteré de que se habían mudado a la cuadra siguiente. Conversé con su madre quien relató que finalmente Leandro no había rendido ni entregado ningún trabajo y que no había finalizado la escuela secundaria. En ese momento Leandro no se encontraba en su casa. A pesar de algunos intentos más por restablecer algún contacto, no volví a tener más intercambios con este jovencito.

7.2. Jeremías.

Primera postal

Mi primer encuentro con Jeremías fue en septiembre de 2018 en el pasillo de la escuela. En ese momento contaba con 15 años y cursaba el tercer año en el turno tarde. Vivía en Barrio 1° de Mayo con su papá, un hermano, la esposa del mismo y sus dos hijas. Tenía diez hermanos, siete varones y tres mujeres. Él era el menor. Su padre era una persona ya mayor y se estaba por jubilar ya que contaba con 64 años y con “*muchos achaques*” según sus palabras. La actividad del padre era hacer pasacalles y gigantografías. De esta actividad también participaba el hermano que vivía en la misma casa con ellos y cuando podían, los demás hermanos y hermanas. Su padre era pastor en una iglesia evangélica. Su mamá había muerto hacía pocos años. Ese año llegaba al colegio en colectivo; usaba

tarjeta ya que aún no había gestionado el Boleto educativo²⁹. Además de ir a la escuela, tocaba el teclado, el acordeón, la guitarra y cantaba. En general el género que tocaba era el cuarteto. Relató que cantaba en la iglesia donde su padre era pastor. Ante la pregunta sobre cómo aprendió a tocar esos instrumentos respondió que lo hizo solo, “con la ayuda de Dios”. En ese momento del año Jeremías no tenía registro acerca de la cantidad de inasistencias acumuladas, pero creía que pocas. Las mismas se debían a llegadas tarde, retiros anticipados porque se sentía mal, estaba descompuesto, y en algunos momentos porque tenía muchas cosas que hacer ayudando en su casa y con su papá. Cuando faltaba no pedía la tarea de esa jornada, “*pero vengo a la escuela -dice- y me dan otra oportunidad*”. Ante la pregunta de por qué creía que le daban otra oportunidad señaló que “*me la dan porque saben que soy buen alumno, que me pongo las pilas*”. En tercer año contaba con tres materias previas: matemática de primer y segundo año y educación física “*por vago*”. Pensaba rendir en el 2018 dos de esas materias, matemática y educación física. También había decidido ese año no faltar más en el contraturno a esta materia.

Respecto a sus preocupaciones relató que

me preocupan las tareas que tengo que hacer y no las hago... porque me olvido o porque estoy muy ocupado (septiembre de 2018).

Sus proyecciones para el futuro eran, una vez finalizada la escuela secundaria, armar una banda de música con sus hermanos y sobrinos.

Segunda postal.

En julio de 2019 vuelvo a encontrarme con Jeremías. Había pasado a cuarto año con la tercera materia³⁰. En ese momento tenía pendientes matemática de primero y segundo año -finalmente no las había podido rendir en los turnos de exámenes correspondientes-, sí había podido rendir educación física, pero se había quedado con química de tercer año.

Para ese momento del año tenía acumuladas casi 19 inasistencias. La mayoría se debían -según sus palabras- porque

29 El Boleto Educativo es una política provincial destinada a estudiantes y docentes de todos los niveles educativos para que se trasladen a los edificios escolares de forma gratuita.

30 Se trata de una medida de flexibilización en el mecanismo de promoción de un curso a otro en la educación secundaria, implementado en Córdoba, desde el año 2010 a través de la Resolución 005/2010, tanto para las escuelas orientadas como las de modalidad Técnico profesional. En dicha resolución se establece que un estudiante puede promocionar al curso siguiente, adeudando tres materias (y no solamente dos). También se establecen un conjunto de acciones institucionales y pedagógicas a desarrollarse con la tercera materia, como trabajos que los estudiantes deben presentar al profesor de la misma a lo largo del año siguiente.

le miento a mi papá que no tengo clase, porque no me gusta que se atienda solo, como no puede. Lo atiendo yo (julio de 2019).

En esta instancia cuenta que su padre sufrió un accidente cerebro-vascular hace varios años a raíz de un suceso complicado en el que su hermana -según relató de manera confusa- quedó imputada ante un hecho de asesinato. Este acontecimiento dejó a su padre con varios efectos en relación a su motricidad y al habla. Sin embargo, poco después en esa misma conversación Jeremías aclara que la acumulación de inasistencias no solo se debían a los problemas de salud de su padre, sino a la desmotivación que sentía de asistir a la escuela y al inicio del consumo de marihuana

faltaba y me iba a la casa de algún hermano, o de algún chico o chica y me acostaba a dormir. Recién me volvía a las cinco, cinco y media o seis y me hacía el que recién salía del colegio. (se sonrío mientras me dice esto) (...) bueno con todo esto que pasó y todas esas cosas a veces me siento como que no tengo, a veces dudo en creer en dios y sabiendo que lo puedo encontrar en la oración y que mi papá es pastor y él me puede decir, no lo busco y al final me meto en otras cosas que sería que me he metido... no en la droga porque no quiero... que se yo, en la marihuana. Pero eso lo hago algunas veces (Julio de 2019).

Jeremías escribía canciones y uno de sus hermanos que estaba en la industria de la música del cuarteto le proveía de instrumentos para grabarlas. En ese momento, esta actividad era lo que más le interesaba y atraía. Ese año al hablar de la escuela expresó su emoción de haber llegado a cuarto año ya que la mayoría de sus diez hermanos no había logrado llegar a este curso del nivel secundario. Su alegría queda relativizada porque percibía que su rendimiento académico se encontraba muy desmejorado.

No se... siento, al final yo sentí... en los últimos días he sentido alegría porque me enteré de que muchos hermanos míos no han llegado hasta cuarto año, lo dejaron en primero, en segundo. Y quizás cuando estaban terminando quinto o cuarto, o a principios de tercero porque no han podido. Y me estaba sintiendo bien hasta que me empecé a caer un poco. Como que me estoy cayendo mucho, estoy muy atrasado (julio de 2019).

En esa instancia la apuesta por rendir alguna de las tres materias que tenía adeudadas no apareció con tanta firmeza como sí había sido expresada esta intención el año anterior. Apareció la posibilidad de pedir ayuda a la cuñada con quien convivía para que lo ayudase a preparar algunas de las materias, aunque las fechas de las mesas de exámenes para ese momento eran inminentes.

Tercera postal

Luego de las vacaciones de julio del 2019, vuelvo a encontrarme con Jeremías y mantenemos una nueva entrevista. En esa oportunidad observo una discursividad errática y ambigua respecto al armado coherente de las ideas y el contenido de sus expresiones es mucho más místico, con mayores referencias religiosas. Mi hipótesis en ese momento era que estaba bajo los efectos del consumo de marihuana.

Respecto a las inasistencias su situación es crítica. Según me había informado anteriormente la preceptora de su curso, Jeremías ya estaba en condición de libre, si tomaban el reglamento a rajatablas, pero estaban tratando de “salvarlo” y darle “*algunas inasistencias más*” para que pueda finalizar el año lectivo. La preceptora relató de sus ingentes gestiones convocando a una de sus hermanas mayores para que se presentase en la escuela y ésta no lo había hecho. Pero sí habían mantenido comunicación entre sí y habían acordado que ella se responsabilizaría de su hermano para que no falte más. El día en que vuelvo a conversar con Jeremías, había regresado a la escuela y estaba en el pasillo sin poder entrar al aula y estar presente en las clases, porque su hermana no se había presentado en la escuela para justificar sus inasistencias y abordar la condición de libre de Jeremías. La preceptora me explicó que con esa estrategia de que permanezca en la escuela durante toda la jornada, pero en el pasillo sin poder entrar al aula, buscaba generar presión para que su hermana se presentase en la escuela. Unos días antes había sido el cumpleaños de Jeremías, y había faltado a la escuela y esa fue su última falta antes de quedar en condición definitiva de libre. Al respecto Jeremías relató lo siguiente

Y habíamos quedado en ir a buscar a uno de mis hermanos e ir a comprar mis regalos y de ahí se me hizo tarde, se hizo la una y media, y me estaban por llevar pero vino otro hermano y como se tenía que ir a trabajar lo llevaron al otro hermano, y nos fuimos más lejos así que se me hizo tarde y como cuando estaba por venir a las dos, porque a veces vengo tarde, ya vino la otra familia y ya no vine. Y me quedé en mi casa, así que tuve que faltar, si no venía, y con eso se cumplieron las treinta... (agosto de 2019)

Sobre su situación de quedar libre manifestó sentirse mal y decepcionado ante su alegría de haber podido llegar a cuarto año

Yo desde que pasé a tercero quería darles un ejemplo a ellos porque ellos dejaron en tercero, segundo, algunos en primero y la Gaby (su hermana) tampoco lo terminó porque llegó hasta quinto año y bueno justo cuando estaba por terminar se embarazó y se casó (agosto de 2019).

Su rendimiento académico en ese momento no era bueno. Relató que no tenía promedio en la mayoría de las asignaturas,

solo Artes visuales tengo un diez. Pero no se si me la llevo porque en realidad últimamente me puse vago y no hice algunos dibujos, y lo que he hecho fue un solo trabajo. Y después no entregué nada (agosto de 2019).

La organización cotidiana de sus días estaba atravesada por el cuidado de su padre. Lunes, miércoles y viernes se levantaba temprano porque su papá tenía sesiones de fisioterapia, y dado que compartían la misma habitación necesariamente debía levantarse temprano

en realidad la fisio viene a casa, pero como él no puede hablar, la fisio a veces no le entiende entonces le tengo que traducir lo que habla (...) Esos días me levanto a las siete porque tiene fisio de ocho a nueve y media. Después de ahí lo tengo que atender a mi papá, le tengo que sobar un poquito, las piernas, hacerle el desayuno, tender las camas, limpiar la pieza, lo que es la higiene, después de ahí, me tengo que ir a bañar, me tengo que preparar la ropa y como veo que se me hace tarde me pongo loco. (...) Cuando vengo al contraturno entro a las diez y media, salgo, voy al P.A.I.C.O.R, (...) a las seis y media salgo y a veces pedía que me busquen antes porque a las siete tengo que estar en mi casa, preparo el teclado, el piano, y me voy a la iglesia y de ahí... empieza a las siete y media y termina a las diez, diez y media (agosto, 2019).

De poder seguir asistiendo a la escuela, señaló que para poder hacerlo deberían cambiar algunas de sus circunstancias actuales

En realidad, no tendría que atenderlo tanto a mi papá, poner a otra persona o que se atienda por sí mismo, aunque sé que no puede. Aunque suene duro. Y bueno que se atienda por sí mismo... que haya alguien para atenderlo para que yo pueda hacer mis cosas y del colegio (agosto, 2019).

La de agosto fue la última vez que estuve con Jeremías en la escuela. Su hermana nunca asistió a las convocatorias que realizó la escuela, según el relato de la preceptora. Jeremías quedó libre y luego de ese día ya no volvió a la escuela. No tuve más contactos con él. En las charlas mantenidas me había suministrado su número de teléfono, pero cuando quise establecer contacto, nunca contestó a mis llamados. Como con los agentes escolares, me quedé sin poder acceder a Jeremías.

Hacia finales del 2020, pregunté a su preceptora por él y me informó que, si bien se había anotada en ese ciclo lectivo, nunca estableció contacto con la escuela, y ésta tampoco con él. En el 2021 no se inscribió, por lo menos en esa escuela, pero tampoco solicitó ningún pase.

7.3. Temporalidades en disputa: historias de vida y trayectorias escolares

Los relatos reseñados previamente, siguen dejando un sabor amargo, antes en la vivencia y ahora en la escritura. Como investigadora fui testigo, en cada encuentro con estos dos estudiantes, sobre sus intermitentes presencias en la escuela en un caso y su exclusión en el otro, sus dificultades en el rendimiento académico y esa 'constante percepción' de estar en los bordes, como ya lo mencioné, del algoritmo de la exclusión: Leandro quedó libre y por fuera del marco temporal de la escuela y sus organizadores cotidianos; Jeremías fue 'haciendo equilibrio' para no caer, hasta que quedó libre.

En el caso de Leandro, resulta interesante reconocer de qué modo este joven tramitó su condición de libre, tomando decisiones -aunque éstas luego no se pudieron sostener- respecto a no perder el grupo de compañerxs -otra discontinuidad- y realizar un gran esfuerzo por rendir muchas materias al mismo tiempo.

En el caso de Jeremías, asistí a los momentos críticos, previos a la pérdida de su condición regular en los que se iban sumando sus inasistencias, impotente como su preceptora para intentar revertir el final que se anunciaba. En ambos casos, el desenlace respecto a la escuela y a las conversaciones conmigo fueron las mismas.

Si miramos detenidamente las historias y condiciones sociales, familiares y vitales de estos dos jovencitos, retratadas en las postales, reconocemos en las familias de ambos la presencia de uno solo de sus dos progenitores. Aunque la situación de mayor vulnerabilidad la reviste el caso de Jeremías con un padre mayor y enfermo al que tiene que cuidar.

En ambos casos, la percepción y pregunta a la vez que insistía en formularse mientras realizaba la reconstrucción de sus trayectorias escolares en los momentos finales de su interrupción (y debo aclarar que dicha percepción e interrogante también estuvo presente en algunas de las entrevistas realizadas a varixs estudiantes) refirió a la presencia de acontecimientos contingentes que, si no se hubieran dado, quizás el desenlace escolar de estos jóvenes hubiera sido distinto. La enfermedad del padre de Jeremías en una familia monoparental, la pérdida de un espacio institucional muy significativo como el club para Leandro parecieron constituirse en situaciones que por sí solas no explican estos desenlaces escolares, sin embargo, no puede desconocerse su protagonismo. En este sentido, me ha interesado recuperar los aportes que desde la sociología de las bifurcaciones realiza Grossetti desde Francia, a la hora de investigar sobre las

trayectorias biográficas o cursos de vida, no como caminos lineales y ordenados, e incluso narrativamente reconstruidos de esa manera, sino desde las contingencias y bifurcaciones³¹. Si bien, el autor no aborda de manera específica las trayectorias escolares, su propuesta epistemológica al centrarse en aquello que sorprende porque no es lo esperado ni evidente, discontinuidad y disminución del tiempo para aprender en el caso de mi investigación, me ha permitido comenzar a perturbar algunas de mis expectativas e interpretaciones previas³² acerca de la escolarización y la relación con la escuela, en especial para incorporar la idea de contingencia articulada a la desigualdad.

En la reconstrucción realizada, no podía dejar de reconocer que en familias y estudiantes con acumulación de desventajas, estos eventos o situaciones contingentes parecían convertirse en la 'gota' del vaso que terminaba de torcer ciertos rumbos, a contrapelo de lo que podían hacer las escuelas y sus actores. Junto al conjunto de precariedades objetivas en las que transcurre la vida de muchxs de estxs estudiantes, la pregunta que emerge alude al tipo de recursos subjetivos con los que se cuenta o se debería contar para hacer que las discontinuidades escolares no devengan en rupturas definitivas.

Experiencias escolares habitadas en los bordes entre estar dentro o fuera. Un borde opaco en el que las intenciones y aspiraciones de Leandro y Jeremías quedaban dislocadas de lo que finalmente sucedía. Sus proyecciones y la realidad recorrían caminos paralelos pero no lograban articularse, y en ese 'abismo' producido entre unas y otra, de manera sostenida, sin finales abruptos, el enlace con la escuela se iba diluyendo. Como si fuera parte de la sucesión 'natural' de sus cronologías. No podría ser de otra manera. En el caso de Leandro resulta significativo el modo en cómo mes a mes, va perdiendo los organizadores temporales de su cotidianeidad, al ya no estar sometido a las rutinas de la escuela, lo cual debilita su relación con las exigencias académicas que pretende sostener para no repetir de curso. Jeremías sigue manteniendo su presencia intermitente, pese a todos los llamados de atención realizados desde la escuela. Las tempranas responsabilidades como adulto que se encontraba asumiendo respecto a un padre enfermo y las dudas en la relación con su fe, se constituyen en procesos subjetivos que estarían explicando sus inasistencias.

31 Este autor aborda las bifurcaciones en las biografías o trayectorias biográficas, como momentos de crisis que suponen o involucran una encrucijada impredecible y que conllevan elecciones y decisiones también imprevistas, cuyos resultados suponen una ruptura con la orientación anterior de dicha trayectoria. En estas bifurcaciones, participan temporalidades diversas, contingencias o acontecimientos no esperados y una reconfiguración de las alternativas y posibilidades para los futuros cursos de acción (Grossetti, 2006).

32 "Lo inesperado nos ayuda a entender cómo se toman las decisiones, con qué ingredientes, en relación a qué elementos estructurales y en base a que contingencias, y quizás también a re-articularse con lo previsible" (2020, p.50) escribe Claire Bidart, a propósito de esta perspectiva epistemológica sobre las bifurcaciones.

En ambos casos, las primeras postales reconstruidas permiten reconocer la presencia organizadora de otras instituciones, junto a la escuela. En el caso de Leandro era el club y en el caso de Jeremías, la iglesia. En las postales subsiguientes, cuando las relaciones y/o atravesamientos institucionales de ambas se modificaron, fue posible reconocer una fisura respecto al modo en que se tramitaba su experiencia escolar. Algo así como que los sentidos de la escolarización de estos jovencitos se apoyaban en estas otras instituciones -como la iglesia y el club-, y cuando su presencia en la vida de estos chicos se transformó, también se debilitaron sus apuntalamientos en la experiencia escolar. Si mantenemos esta hipótesis, la pregunta que aparece refiere al papel socializador y de significación que ambas escuelas no habrían podido engendrar por sí solas, en relación a sentidos fecundos en la experiencia educativa en ellos, tanto una centrada en explicaciones socio-barriales de los problemas escolares como la otra, preocupada en mantener ciertos ordenamientos cotidianos.

Dicha interrogación, no busca sostener una mirada culpabilizadora hacia las escuelas y su pérdida de eficacia simbólica. Se trata más bien, de una pregunta que busca sostenerse como tal, desde el reconocimiento de que necesitamos de más saberes e investigaciones que en los territorios de la desigualdad social, puedan conocer y comprender de qué modo se va jugando el papel de la escuela como institución social, y con qué otros y nuevos entramados institucionales necesite quizás tejer relaciones para renovar y fortalecer los sentidos de lo escolar en familias y grupos sociales con múltiples inestabilidades e inexistentes experiencias de duración escolar. Al respecto, me interesa recuperar la distinción que realiza Saraví en una investigación en México sobre desigualdad educativa, de dos tipos ideales de escuela -la escuela acotada y la escuela total- que “representan los extremos de la fragmentación escolar y que reflejan nítidamente los contrastes y consecuencias de dicha fragmentación” (2015, p. 61). En una sociedad desigual como la mexicana, el autor al reseñar los procesos de inclusión educativa, reconoce la profundización de la segmentación escolar bajo formas de integración diferenciadas. En este sentido planteaba que la experiencia escolar de lxs estudiantes de los distintos grupos sociales “no permanecieron inmunes a esta segmentación” sosteniendo la hipótesis de la “emergencia de “múltiples (y desiguales) experiencias escolares (...) La escuela total y la escuela acotada, por ejemplo, ofrecen a sus estudiantes su propia experiencia escolar” (2015, p. 82).

Al caracterizar la experiencia escolar de la escuela total, propia de los sectores privilegiados, Saraví refiere a su carácter omnicompreensivo, pues gran parte de las vidas

cotidianas de lxs jóvenes que son sus estudiantes, “transcurre en la escuela, o gira en torno a la actividad escolar, constituyéndose en una experiencia total” (2015, p. 84). De gestión privada, confesionales católicas en general,

bilingües, y pequeñas durante la educación básica —de mayor tamaño en años superiores, particularmente en la universidad. La escuela misma, en términos edilicios o espaciales, es mucho más que un simple lugar de estudio para sus estudiantes. Es un espacio de socialización, de actividades extraescolares, de formación de identidades, de definición de estilos de vida e interacción social, e incluso de consumo (2015, p. 84).

La escuela acotada, en cambio, y por supuesto destinada a los sectores más desfavorecidos económica y socialmente, supone una “experiencia escolar limitada”. Las escuelas con este tipo de experiencias, son el resultado, según Saraví, de “múltiples procesos que le van quitando “espacio” y “centralidad” en la experiencia de la niñez y, particularmente, de la juventud. Este espacio limitado y marginal, al final, se constituye en el lugar propio, naturalizado de la escuela” (2015, p. 91).

Dicho acotamiento se expresaba tanto espacial como temporalmente. El acotamiento del espacio estaría referido al

hecho que la experiencia escolar es arrinconada en la escuela. (...) se reduce a su unidad mínima y esencial, es decir, a lo que ocurre en los salones, en los patios, en las instalaciones del edificio “escuela”, y a las actividades directamente ligadas al proceso de aprendizaje. La dimensión temporal, por su parte, se refiere al acotamiento que sufre la experiencia escolar tanto en la experiencia cotidiana como en la experiencia biográfica de estos niños y jóvenes. Es decir en lo inmediato del día a día o en el largo plazo del curso de vida, la escuela ocupa un tiempo relativamente acotado (p. 91).

Recuperar esta distinción de la investigación de Saraví no pretende hacer corresponder las experiencias escolares de Leandro y Jeremías en estos tipos ideales de escuela, aunque resulta evidente lo acotado de sus formas de experimentar lo escolar. Por el contrario, me interesa continuar con la referencia del entramado de instituciones que por lo menos, durante el año 2018, pareciera que estuvieron sosteniendo los procesos escolares de ambos estudiantes. Si, en territorios de desigualdad y de fragmentación escolar, no es posible contar con experiencias escolares más omnipresentes y amplificadas como las reseñadas por Saraví en las escuelas de élite mexicanas, qué articulaciones interinstitucionales territoriales e intersectoriales podrían favorecer y apuntalar los acotamientos temporales espaciales de la experiencia educativa, indicados por el sociólogo mexicano y reconocidos también en esta investigación. Mantengo el interrogante, aun cuando

su formulación apunta más a pensar en un plano propositivo que analítico de la investigación.

Capítulo 8

Escuelas y respuestas institucionales ante la discontinuidad

En la escala institucional de las escuelas, la batalla contra el ausentismo se realiza diariamente, de distintas maneras y recurriendo a diversas estrategias y definiciones. Las sinuosas y plurales inasistencias de lxs estudiantes, como se mostró en los dos capítulos anteriores, configuran modos diversos y heterogéneos de presencias y ausencias, tornando más complejas las formas en que las escuelas y sus agentes reconocen, decodifican e intervienen sobre las mismas.

En este capítulo interesa recuperar las propias producciones y respuestas de las instituciones con relación a las ausencias de lxs estudiantes, gestadas al calor y en el seno de las tensiones entre las regulaciones y normativas del sistema educativo y de sus definiciones políticas, y de procesos institucionales singulares. Recupero entonces la idea de *respuestas institucionales* como modalidades de reconocimiento/representación e intervención que las instituciones producen y despliegan en relación a las ausencias, en el marco de las regulaciones del régimen académico, de las tradiciones del nivel y de las más o menos imperceptibles coacciones del formato escolar que es o deja de ser revitalizado y cambiado de acuerdo a su historia, a sus procesos singulares y a su capacidad para mirar la cuestión del sujeto.

En torno al concepto de 'respuestas institucionales' de las escuelas he recuperado el planteo que realiza S. Ball quien escribió que

si bien las políticas proveen un plan de acción, su formulación y desarrollo no corresponde a procesos lineales (lógicos y racionales) que vienen de arriba hacia abajo. Es más, "las políticas normalmente no dicen qué hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas y resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y contrapuesta con otras expectativas. Todo esto involucra una acción social creativa, no una acción robótica (2002).

Desde las perspectivas institucionales en educación recupero el aporte de Avila (2022) quien aborda la singularidad de las escuelas como

una configuración institucional constituida singularmente en función de un contexto y una historia social local hilvanada por los actores en sus prácticas. Es en esas tramas en las que los sujetos producen institucionalidad, reinventan lo escolar a partir de los sucesos, acciones, decisiones, encuentros y desencuentros vividos en el día a día de cada espacio local, en su inscripción territorial. En la singularidad de cada establecimiento, el papel social

histórico de la escuela como institución destinada a albergar a las nuevas generaciones, se recrea en la urdimbre de las relaciones y vínculos que gestan sus actores atravesados por dinámicas sociales acuñadas en el entorno que la contiene (p.76).

Una respuesta institucional entonces, supone una '*acción social creativa*', como plantea Ball, esto es, una forma de reconocer, significar e intervenir sobre los distintos aspectos, problemáticas o dimensiones de lo escolar, en relación a las circunstancias y condiciones generadas y promovidas por las políticas y sus reinterpretaciones, y en el seno de la singular configuración que la historia, la cultura y la interrelación entre contexto, sujetos e institucionalidad, se gestan y delinear en cada escuela en particular desde los saberes y experiencias que los actores van produciendo a modo de ensayo y error, de búsquedas y pruebas sobre la problemática del ausentismo. Desde esta conceptualización, me interesa reconstruir las respuestas que las escuelas en estudio han y vienen elaborando en torno a la discontinuidad escolar. En la reconstrucción de estas respuestas se han identificado las siguientes que desarrollo a continuación.

8.1. Actores específicos en la lucha contra el ausentismo

En las dos escuelas investigadas, una de las primeras cuestiones que apareció en el trabajo de campo a la hora de preguntar por el ausentismo, fue la definición institucional de elegir actores con una dedicación particular entre las tareas a realizar, sobre el mismo. En el caso del IPEM A, el control y abordaje del ausentismo era realizado por tres docentes de Minoridad que fueron trasladadas desde el ex Consejo del Menor y la Familia³³ a esta escuela. Dos de ellas también se desempeñaban como docentes en una de las escuelas primarias de la zona. La directora definió que entre sus tareas, pudieran tener un registro actualizado de las ausencias, solicitando el Registro de Asistencia a los preceptores e informándoles a éstos y al equipo directivo ante las situaciones de riesgo. Al ser docentes que vivían en los mismos barrios del que proviene el estudiantado y al tener un fuerte conocimiento territorial, por el tipo de actividades que realizaban en su anterior desempeño profesional, también se les encomendó las visitas domiciliarias a las familias de los estudiantes que contaban con excesivas inasistencias.

³³ Este tipo de reubicaciones se realizaron en el marco del proceso de implementación de la Ley N.º 26061 de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en Argentina, con la creación de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) y el cierre del Consejo del Menor y la Familia. Algunas escuelas fueron sede de este tipo de traslados, aunque esto no es generalizado para todo el sistema educativo provincial.

En el IPEM B, la tarea relativa al seguimiento del ausentismo quedó a cargo del colectivo de preceptoras, ya que en esta institución no había figuras institucionales reubicadas como en el IPEM A. La de lxs preceptores es una función institucional que entre sus tareas específicas, se cuentan la de tomar y controlar la asistencia de lxs estudiantes de manera diaria en cada jornada escolar. Por lo cual, la definición de que el ausentismo sea una incumbencia de lxs preceptores suele ser una medida bastante generalizable en las escuelas secundarias cordobesas, aunque a veces esto se realiza de manera conjunta con lxs coordinadores de curso. Lo común en ambas escuelas reside en un tratamiento institucional sobre el ausentismo, definiendo para ello actores, tiempos y tareas específicas para tal fin.

8.2. Protocolos en uso contra las inasistencias

En ambas escuelas fue posible reconstruir una secuencia de procedimientos que constituyen una especie de protocolo de 'funcionamiento' que se pone en marcha cuando lxs estudiantes comienzan a acumular inasistencias. Dichos protocolos no están formulados ni definidos en ninguna normativa o regulación establecida (recordemos que al momento de realizar el trabajo de campo ambas escuelas estaban reguladas por la Resolución 979/63). Esta reglamentación, como hemos visto establece, las cantidades permitidas de disminución del tiempo escolar, pero no define qué hacer ante el aumento de dicha disminución más allá de la exclusión. En el marco de los procesos de obligatoriedad escolar, el algoritmo establecido por esta regulación (Martino, 2018) queda tensionado con los principios y mandatos de inclusión educativa de las políticas educativas de signo progresista (Feldfeber y Gluz, 2019) promovidas desde el 2003 en adelante, de manera compleja en cada escuela. Esta tensión, lejos de constituirse en conflictiva, en algunos casos, como en el de estas escuelas, ha permitido respuestas híbridas que articulan la atención sobre la cantidad como indicador para realizar diferentes acciones tendientes a mantener a raya el número, en pos de mantener a lxs estudiantes en la escuela.

En las conversaciones con diversxs actores escolares he podido reconstruir la secuencia de acciones que se van desplegando y la complejidad en juego que se manifiesta en relación a cada uno de estos pasos, respecto a los esfuerzos y malestares que van poniendo de manifiesto lxs agentes escolares para tratar de 'luchar' contra el aumento de las inasistencias estudiantiles. Esfuerzos y malestares que se configuran ante la

percepción impotente de que más allá de todas las modalidades y estrategias puestas en juego para tratar de que algunxs estudiantes dejen de acumular inasistencias, la discontinuidad se mantiene. Veamos entonces lo que nos refieren preceptores, coordinadores de curso y directivos de cada escuela al respecto.

IPEM A

En esta escuela el primer paso es iniciado por lxs preceptores quienes ante la información que ofrece el Registro de asistencia, identifican a aquellxs estudiantes que acumulan inasistencias. Se ha elaborado una planilla de seguimiento, en la que lxs preceptores van anotando a lxs estudiantes que son visualizados "en riesgo" y allí se registran las acciones que se van realizando en relación a cada estudiante.

...primero hablar con el chico, se habla, se trata de hablar con el chico. (Entrevista a R y L, preceptores del turno tarde, julio de 2019)

Las acciones que se hacen son... primero generamos una planillita donde los preceptores llaman a los chicos que faltan cada dos días. O sea, dos días consecutivos. (Entrevista a C, coordinadora de curso turno mañana, julio de 2018)

El segundo paso implica articular o comunicarse de alguna manera con las familias. Y aquí se inicia un arduo proceso en el que no siempre es fácil contactarse con ellas y lograr que ésta se acerque a la escuela o conteste el teléfono. El cuaderno de comunicados es el primer canal utilizado. Luego se apela al teléfono.

Cuando la posibilidad de comunicación desde la escuela se ve dificultada o no ha dado los resultados esperados, en el caso del IPEM A y en muy pocas ocasiones para el IPEM B, se realizan visitas domiciliarias, para tratar de conocer las razones por las cuales lxs estudiantes no asisten a la escuela. Así lo relataban lxs preceptores:

...tengo dos chicos que no vienen, o sea que no llegaron a esas 25 faltas pero no vienen, ya la llamé a la madre y dice 'sí ya lo voy a mandar' todo, 'que mi nene dice que no quiere ir más, yo no sé qué voy a hacer' y vos le pedís que venga que se llegue a hablar, y no se llega a hablar. (Entrevista a R y L, preceptores del turno tarde, julio de 2019)

Yo en segundo A tengo libres que ya no pueden venir más, tengo cinco. Y en primero tengo tres, dos nenas y un varón, pero tengo muchos en riesgo... tengo muchos. Más del 50 % sobre todo... nenas y varones... (...) Hablé, hablé hasta que la convencí [se refiere a la madre] que supuestamente volvía el chico. Le digo al chico 'venite el lunes' porque estás en camino de quedar libre pero por una decisión de... no sé qué le habrá dicho el chico a los padres pero ellos no se acercaron a la escuela, si yo no la llamo no pasa nada. (Entrevista a R y L, preceptores del turno tarde, julio de 2019)

Este es un cuaderno de comunicados (lo muestra) vos ahí estás tratando de mandar comunicados de una manera preventiva. (...) Pero mirá la importancia que le dan al cuaderno de comunicados... todas las notas sin firmar (...) En algunos casos te atienden, alguna vez. En algunos casos te atienden, pero después no te atienden o te dice que ese número ya no existe más, o te pasa al buzón...

L: Se aprenden el número de la escuela y cuando ven que es el número no te atienden, porque viste que el número es de un hijo.

R: Muchas veces le tenés que preguntar a los chicos, 'che dame el número de teléfono nuevo porque el teléfono que tengo acá en el registro no me da, cambió el teléfono tu mamá o tu papá?', 'ah creo que sí', 'ah bueno me podés traer para mañana un teléfono?'... vos intentás comunicarte, vos tratás de llamar pero hay días que no podés comunicarte y entonces se la mandás por el cuaderno, pero vos has visto que al cuaderno no lo leen... y se pide el teléfono de la madre, de la hermana, y no pasa nada. Y después buscás la estrategia de cómo comunicarte. (Entrevista a R y L, preceptores del turno tarde, IPEM A, julio de 2019)

Llaman a la casa y tienen que poner si los atendieron, si no los atendieron, qué respuesta obtuvieron. Supongamos que no lo atienden en la casa, como todos los chicos viven cerca, cuando pasa una semana que no los atienden, que no tienen noticias, que no saben por los compañeros nada, hay dos maestras que trabajaban antes en minoridad. Entonces ellas son las que van a hacer las visitas domiciliarias. O de pronto las que tienen más contacto, porque ellas al vivir en el barrio entonces ellas te dicen 'ah Fulanito, esperá que yo la llamo a la tía', cómo hacés para tener tanta información en la cabeza, pero bueno, son años de vivir acá y conocen mucho. Entonces ellas llaman y no, si, mirá se mudaron. (Entrevista a C, coordinadora de curso turno mañana, IPEM A, julio de 2018)

No hay teléfono, porque acá lo que tiene también es que cambian continuamente los chips. No hay teléfonos fijos, la mayoría tiene celulares. Entonces cambian el chip o cambian el teléfono entonces vos los llamás y no, o les cortan el servicio. Yo por ejemplo obtengo información de ella que está en la escuela primaria. Del barrio. Después por los mismos chicos. Por los vecinos. (...) los centros vecinales. Y después yo me fijo en el registro, les pido el registro a los preceptores me fijo en el domicilio del chico, y después me fijo si hay alguno que vive cerca, y a ese llamo.

E: Al que vive cerca.

G: Al que vive cerca y entonces le pregunto 'vecina si se puede acercar y decirle que venga al colegio porque el chico tiene muchas inasistencias', la mayoría de las veces lo hacen. Van y les dicen. Hay unas familias que sí son puntuales. Yo las conozco desde hace mucho tiempo. Y las llamo y me dicen 'ya te conseguimos la información, mañana llamamos y te decimos'...

(...)

A: Y ese referente es el que nos ayuda a conseguir la información sobre los chicos (...) pero el tema es que no pueden mantener... (...) Mantener una palabra. Te dicen sí sí sí yo lo voy a mandar, señorita no se haga problema, mi hijo va a ir, si no lo voy a agarrar y le voy a pegar, el versito de siempre...

vienen acá... muy bien. 'cómo mamá, como no lo mandaste?', 'ah bueno es que yo me fui a hacer una changuita, el chico no se me despertó, no se levantó, no fue'... (Entrevista a A y G, docentes de minoridad trasladadas del ex-Consejo del Menor, con tareas de seguimiento del ausentismo, IPEM A, junio de 2018)

Una vez que se ha logrado acceder a la familia, se elabora un acta acuerdo o un acta compromiso a través de la cual, a modo de un contrato, se establece un acuerdo y un compromiso por parte de las familias de no permitir que sus hijos continúen faltando a la escuela.

Cuando hay muchas faltas se cita a los padres, se hacen actas acuerdos diciendo los deberes que tiene la familia con la inscripción educativa de su hijo, los deberes del alumno, se hace acta con la dirección. Son acciones que se hacen todas las semanas, siempre hay alguna. (Entrevista a C, coordinadora de curso turno mañana, julio de 2018)

...estamos haciendo seguimiento con el tema de las inasistencias, tratamos de comunicarnos con las familias, traerla, le hacemos firmar un acta para que quede en conocimiento, porque bueno, el tema también es que el padre sepa que el alumno está faltando y ver si ellos saben que el alumno se va a otro lado. Eso pasaba antes. Ahora no, ahora los papás saben perfectamente que el chico está en la casa. (Entrevista a V., preceptora turno mañana, IPEM A, julio de 2018)

Por supuesto mientras todo este procedimiento tiene lugar, y dependiendo de las dificultades surgidas durante el mismo, el o la estudiante seguirá sumando inasistencias, ya que muchas veces, el proceso se despliega durante más de un mes.

Anteriormente, recuperábamos una categoría nativa (Guber, 2004), la de estudiantes 'en riesgo' por acumulación de inasistencias escolares, como primer indicador que da inicio a la sucesión de acciones que se van tomando para tratar de frenar 'dicho riesgo'. Ahora bien, una pregunta que se configuró durante el trabajo de campo remitió a cómo se construye numéricamente ese riesgo para esta escuela? De acuerdo a la regulación sobre la asistencia escolar ya mencionada, el número más crítico que deja al o la estudiante por fuera de su condición de alumnx regular es entre 25 y 30. Ahora bien, la criticidad de esta cantidad es variable según el momento del ciclo lectivo en que la misma se haya producido y las chances que se tengan de continuidad para el resto del año. Esto es, no es lo mismo contar con 25 inasistencias al 15 de diciembre que al 1 de agosto. En el interjuego entre mandatos y prácticas de inclusión, cantidades de inasistencias permitidas y flexibilizadas y temporalidad, la noción de 'riesgo' que esta escuela construye para iniciar el protocolo contra el ausentismo forma parte de las respuestas singulares que se

van creando desde la propia experiencia y los saberes que de ella se derivan. Al respecto planteaban lo siguiente:

Por eso a la 7 u 8 faltas, ya empieza Gloria al seguimiento, y llama por teléfono. El chico viene, te viene un día.

G: Vuelve a faltar.

A: Y después te vuelve a faltar. Volvés a llamar de nuevo. Viene otro día. Mientras tanto van sumando las faltas. (Entrevista a A y G, docentes de minoridad trasladadas del ex-Consejo del Menor, con tareas de seguimiento del ausentismo, IPEM A, junio de 2018)

Y lo que se hace se llama... primero se habla con el alumno, se le manifiesta que a tanta cantidad de faltas queda libre, que hay una primera reincorporación, que no puede faltar, después se llama a los padres, se cita los padres, se firma esa planillita, por qué faltan?, (...) se firma un acta de que no pueden faltar, pero faltan lo mismo, a las 25 se firma otra acta más, y en el transcurso de que se van acumulando faltas, nosotros vamos llamando a los padres, hablamos con ellos, se comunica a dirección, dirección habla con ellos. (Entrevista a R., preceptor turno mañana IPEM A, junio de 2018)

IPEM B

En esta escuela, la secuencia de acciones que se ponen en marcha guarda algunas diferencias y el criterio que define cuándo se inician las mismas es diferente. En este caso, al igual que en el IPEM A, son lxs preceptorxs lxs agentes escolares encargadx de llevar adelante las primeras iniciativas. Pero la estrategia es iniciar la comunicación con las familias a través del cuaderno de comunicaciones, cuando se han acumulado cinco inasistencias. Al respecto lxs preceptoras y el ayudante de dirección, señalaban lo siguiente:

Desde que tiene cinco faltas. Cinco faltas consecutivas o no. Ya se manda una nota a los padres, que se acerquen y ya que se notifiquen por escrito, se les vuelve a refrescar cómo es el sistema de inasistencias, las reincorporaciones, el límite máximo, y después regularmente se les manda en el cuaderno de comunicados las inasistencias, a las quince faltas se vuelve a citar a los padres, a las 25 de nuevo. Y ya bueno, si llega a las treinta se los cita de nuevo porque es el límite máximo.

(...)

P1: Lo que tenés que hacer es machacar, porque no te vienen los padres. Desde hace dos años más o menos, tanto en lo que es para inasistencias como para sanciones, los directivos nos dijeron que se mandan tres notas. Se cita una vez, no vienen los padres, se cita otra vez. Y la tercera nota, no vienen los padres, ya uno... el alumno tiene que quedar sentadito fuera del aula... es la única forma que tenemos de presión, porque si no, los padres no vienen.

E: O sea, está acá pero no entra al aula.

P1: Sí, así es. Está acá pero no entra al aula.

E: Y ante esa situación, se lograr generar algo?

P1: Algunos ya vienen. Porque ya los chicos les dicen 'no me dejaron entrar al aula' 'estuve sentado en la preceptoría toda la tarde', o toda la mañana entonces te vienen. Otros que no te vienen directamente.

E: Y en el caso de los padres que vienen, firman un acta? Qué se hace? P1: Sí, les hacemos firmar las reincorporaciones, y el acta.

E: Y eso da resultado? O al fin y al cabo eso tampoco da resultado?

P1: Tampoco da resultado. Y siguen faltando. Vos les decís a los padres 'no puede faltar más señor', 'si falta, venga usted personalmente, justifica...' y te pasa que no pasan ni dos días que comienzan a faltar de nuevo" (Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, IPEM B, julio de 2018).

"acá los preceptores en el cuaderno de comunicados todos los días, o cada dos o tres días le están mandando al padre, es más le exigen al alumno traer al otro día ese cuaderno firmado, donde se notificó el padre que faltó tal día, que tiene tantas faltas. (Entrevista a R., ayudante de secretaría con cargo de preceptor en tareas pasivas, IPEM B, junio de 2018)

La secuencia tal como se puede visualizar no involucra a lxs estudiantes, sino que se envían notificaciones a través del cuaderno de comunicados, se solicita la presencia de las familias en la escuela, se firman actas compromisos, y se vuelve a repetir este circuito mientras asciende el 'riesgo' a medida que se siguen acumulando inasistencias. En el caso de esta escuela, las estrategias asumidas en esta secuencia hacen uso de los canales existentes de comunicación, como el cuaderno de comunicados, sin apelar a llamados telefónicos o a visitas domiciliarias como en el IPEM A. La exclusión del aula ante la tercera nota enviada por la escuela también es una diferencia respecto a la otra escuela. En este caso, dicha acción supone una especie de estrategia de presión que no le permite entrar al aula hasta que algún referente adulto se haga presente en la escuela, como lo vimos con Jeremías. Sin embargo, tal como lo reseñan las preceptoras ninguna de estas acciones resulta ante la persistencia de la continuidad de las inasistencias. En esta escuela, las acciones se encuentran mucho más apegadas a lo establecido por la vieja regulación sobre la asistencia. En este caso, la interrelación entre inclusión, cantidad de inasistencias y tiempo, queda balanceándose en torno al número y a la culpabilización hacia las familias y el o la estudiante sobre su ausencia en la escuela. La cantidad que indica el inicio de las intervenciones es un poco menor que en el IPEM A; sin embargo, a diferencia de ésta, el riesgo se ubica en la tercera nota enviada a las familias a través del cuaderno de comunicados.

8.3. Reincorporaciones, justificaciones y números

De acuerdo a la regulación vigente en ambas escuelas, la reincorporación se constituye en una respuesta que el sistema educativo genera, como segunda o tercera oportunidad,

para aquellxs estudiantes que acumulan más de quince inasistencias durante el año lectivo. Ahora bien, la figura de la reincorporación, en tanto una nueva chance para el o la estudiante, no se activa de manera directa para cualquier caso de acuerdo a la normativa, según lo he planteado en el capítulo 5. Un requisito indispensable y obligatorio establecido normativamente para ambas reincorporaciones es que las familias deben hacerse presentes en la escuela para solicitar la reincorporación y en muchas instituciones, aunque de manera consuetudinaria -pues no está establecido por escrito-, se estipula un pago considerable para ambas reincorporaciones como una forma de presión económica para las familias, bajo el supuesto de que muchas de ellas permiten o habilitan las inasistencias de sus hijxs.

De acuerdo a esto, podemos visualizar que las reincorporaciones en tanto segundas oportunidades solo se ponen en juego con estudiantes cuyas familias justifican sus inasistencias, es decir, su ausencia en la escuela se encuentra suficientemente justificada o comprendida, y a su vez, tienen buen rendimiento académico. La decisión de que un o una estudiante permanezca en la escuela o quede fuera de ella, es una decisión tomada por lxs directores y lxs profesores, en función de sus singulares maneras de interpretar y significar qué es un buen estudiante y quiénes sí son merecedores de una nueva chance. Cantidad de inasistencias (entre 25 y 30), justificaciones suficientes, buena conducta y reincorporaciones se articulan en el algoritmo de Niedzwiecki (2018) o ecuación que cada escuela resuelve singularmente, con efectos incluyentes o excluyentes. En torno a esto, me interesa entonces recuperar y reconstruir las distintas respuestas producidas por las escuelas A y B sobre las reincorporaciones.

En el IPEM A las mismas no se cobraban (aunque en algún momento se hizo) y era la misma escuela quien llevaba adelante este procedimiento.

...los papás no vienen para reincorporarlos... porque antes la reincorporación costaba, yo te digo en mi persona, jamás se la cobré a ningún padre. Que con suerte los podía hacer venir para firmarte la reincorporación, y después si se les cobraba o no, a mí no me interesa. Hoy por hoy no tiene costo la reincorporación, es venir a firmar una notificación y que se te avisa de que solo te quedan tantas faltas... y no. Y no vienen. (Entrevista a V., preceptora turno mañana, IPEM A, y a L, Personal de Minoridad trasladado cumpliendo funciones de Apoyo Escolar, julio de 2018)

nosotros convengamos que justificadas o injustificadas reincorporamos igual. La tendencia acá es que nosotros hacemos las reincorporaciones y el padre nunca la vino a pedir. (...) Entonces uno lo que hace en realidad es notificar de las inasistencias, pero en realidad... y en base a eso, justificadas o no y por más que tenga las quince, el papá o la mamá no vienen que si no es por

razones laborales, no se sabe por qué, porque uno les envía veinte notas y no obtiene la respuesta. Se les hace las reincorporaciones... (...) finalmente las terminamos haciendo nosotros porque si no el chico que tiene las quince inasistencias, va a llegar a las cuarenta y todavía vamos a estar esperando a que el padre venga. En realidad nosotros, para que el alumno no pierda, esos pasos que nos vamos corriendo de la normativa como para darle la posibilidad de que continúe, porque al padre capaz que vos lo citaste hoy y te viene a fin de mes. (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

En el IPEM B en cambio había una exigencia de que la familia acuda a firmar la reincorporación, aunque la distinción entre inasistencias justificadas e injustificadas no era un criterio definitorio, tal como lo establece la normativa.

Entrevistadora: Y se reincorpora de igual manera a los justificados como a los no justificados?

F: Sí. Porque si no en mayo estaríamos sin alumnos. Si tuviéramos que guiarnos por la parte administrativa, ser muy estrictos, nos quedamos sin alumnos. La parte de la reincorporación te dice, 75 % de las faltas justificadas, conocimiento de los padres, ya para la segunda reincorporación haber presentado en tiempo y forma certificados médicos, la firma de los profesores si autorizan una segunda reincorporación, son muchos trámites y por ahí no siempre se cumplen. Tratamos de que el alumno llegue a fin de año aunque sea a los manotones. (Entrevista a F., ayudante de secretaría, profesor de educación física en tareas pasivas, IPEM B, junio de 2018)

Como se puede visualizar en ambos casos, el criterio de la 'justificabilidad' de una ausencia estudiantil no se pone en juego a la hora de las reincorporaciones, ni tampoco la presencia y participación familiar en dicho procedimiento. Son los propios agentes escolares quienes solicitan y otorgan las reincorporaciones, en una especie de circularidad burocratizada entre cantidad de inasistencias y reincorporaciones.

En ambas escuelas las formas o modalidades en que se producía la "justificación" a una inasistencia era variable, de acuerdo a las condiciones y posibilidades que cada escuela ha logrado en su relación con las familias y la presencia de ésta.

En realidad cuando son cuestiones de salud se justifican con un certificado médico, tengo un alumno con veinte inasistencias que estuvo con tratamiento por una hernia de disco, la mamá vino, muy buen alumno y no tienen inasistencias, solo faltó en el período que estuvo en el tratamiento. (Entrevista a V., preceptora turno mañana, IPEM A, julio de 2018)

En este caso con la sola presentación de los padres ya se justifica, el tema es cuando el padre no te viene y vos tenés que informar sobre las faltas del trimestre ahí ya quedan injustificadas (...) como nosotros sí o sí al padre en algún momento lo llamamos, ahí ya el padre se notifica y nos sirve como justificado. Siempre les pedimos igual que traigan el certificado y más cuando es por vía de excepción, porque si el chico faltó 25 veces, faltó casi un mes y medio en total, eso es mucho. Y a veces los padres te traen la receta en lugar

del certificado, 'esto no vale' les digo, más que nada para decirles 'mirá la escuela tiene una normativa y es bueno que sepás que la escuela no es cualquier cosa'. (Entrevista a M, directora, IPEM A, junio de 2019)

...los certificados diarios les sirven a los chicos para que los puedan evaluar. Si un alumno justificó ya sea con un certificado o el padre personalmente vino a la escuela, si ese día tuvo una evaluación o un examen, una entrega de trabajo, se le considera, si no justificó ya el docente decide si le da oportunidad o no. (Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, IPEM B, julio de 2018)

En ambas instituciones, lxs preceptores relataban estar al tanto o conocer la situación social y familiar de algunxs estudiantes, y en esos casos, dicho saber era criterio suficiente para la justificación de las inasistencias.

...siguen siendo mínimos los casos que te decimos de que realmente uno sabe que no viene porque sí, si sale de la casa toda la familia vuelven y no encuentran nada, o que tiene que cuidar el hermanito, pero son casos puntuales. La mayoría falta por faltar, sin justificar (Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, IPEM B, julio de 2018).

A diferencia de lo que ocurría hace unas décadas atrás, en las que solo razones ligadas a la enfermedad formaban parte de los criterios de justificabilidad, en estas escuelas la presencia de las familias y algún tipo de información sobre las inasistencias de sus hijxs eran suficientes para lo justificable. Junto a los motivos ligados a la salud, estas escuelas adicionaban las condiciones sociales de extrema vulnerabilidad de sus estudiantes como razón comprensible para una ausencia. Sin embargo, esta comprensión quedaba en suspenso cuando se trata de inasistencias "sin razón de ser", es decir, cuando lxs chicxs "faltan por faltar", como expresaban las preceptoras citadas anteriormente.

8.4. Actas compromisos, familias y mercado de asistencias

Entre las reincorporaciones y la pérdida definitiva de la condición de alumnx regular para comenzar a ser un 'estudiante libre', es posible reconocer otra estrategia implementada por las escuelas, como son las actas compromisos o actas acuerdos. Este instrumento no forma parte de las regulaciones definidas en la Resolución 979/63, aunque sí está incluida en la Resolución 188/2018. Las actas compromiso es un tipo de respuesta que vienen realizando las escuelas de nivel secundario cordobés desde hace ya varios años, como parte de lo que podría denominarse decisiones y definiciones ad hoc, legitimadas y puestas en acto consuetudinariamente, en el marco de los procesos de inclusión educativa y en el seno de regulaciones nacionales y provinciales, cuya sanción se dio en

diferentes contextos socio educativos y cuya vigencia simultánea produce en el plano de las prácticas contradicciones y tensiones. También es necesario remarcar que este tipo de documentos escolares, busca formalizar las acciones e intervenciones realizadas por la escuela y que en algunos casos, suelen funcionar como ‘defensa’ o ‘fundamento’ ante las autoridades educativas -inspección principalmente- acerca del por qué de determinadas decisiones o ciertos desenlaces. La preceptora del IPEM A y la coordinadora de cursos del IPEM B lo sostenían del siguiente modo:

lo que pasa que a nosotros nos sirve obviamente como una constancia de decir ‘sí vino y se notificó de que tenía las inasistencias, sí se acordó que no faltaba más’ (...) El año pasado fueron a la casa de C. a preguntar qué sucedía que no venía, ella dice ‘no la voy a mandar más’, se le hace un acta y la mamá firma diciendo que no va a mandar más a su hija a la escuela. Me parece que es para que la escuela esté resguardada no? (Entrevista a V., preceptora turno tarde IPEM A, julio de 2018)

Hay padres que vienen, se dan cuenta que están firmando un acta, se dan cuenta de la importancia que es esto, (...) y hay padres y alumnos que firmar el acta es lo mismo que nada. Lo que sí, cuando vienen, vienen y reclaman esos padres después, entonces ‘miren, señor o señora o alumno, usted firmó el acta que decía tal o cual cosa’. Enseguida se van al ministerio y cambian la historia por supuesto a favor de ellos, no cuentan las veces que los llamamos por teléfono para preguntar por qué había faltado su hijo o hija, las veces que las llamamos a ellas para ver cómo podíamos hacer, todas la actas compromiso. Van al ministerio y allí dicen que los echamos. Entonces se firma esto, esto dice tal y tal cosa, se acuerda... (Entrevista a C., coordinadora de curso, IPEM B, junio 2018)

Ahora bien, ¿en qué consisten dichas actas compromisos? Se trata de un acuerdo que se formaliza a través de un documento escrito, firmado por las familias y los agentes escolares (en algunas escuelas también lo firman lxs propios estudiantes), para que cada uno de estos actores asuma el compromiso y las responsabilidades que le corresponden, para que las inasistencias no se vuelvan a producir. En ese documento se establecen una serie de acuerdos y pautas relativas a la cantidad de inasistencias con las que cuenta el o la estudiante para “utilizar” en el tiempo restante del año lectivo y que, pasado ese número, se vuelve a perder la regularidad y a ganar la condición de estudiante de libre; o que lxs padres/madres se comprometen a enviar a su hijx regularmente.

Si bien este es el contenido prioritario de la mayoría de estos documentos, en algunos casos se especifica de qué modo el o la estudiante podrá recuperar, en términos de aprendizaje, el tiempo perdido, y se determinan las modalidades que la escuela desarrollará para tal fin, como por ejemplo tutorías, trabajos prácticos a realizar en la

casa, etc. En su versión más asidua, se trata de actas en las que queda registrada la cantidad de faltas que ha acumulado el o la estudiante, y cuántas la escuela "le ofrece" para poder mantenerse como estudiante regular.

Respecto a los efectos o resultados que este instrumento ha venido produciendo nos encontramos con las siguientes referencias:

Tiene efecto. No en todos los casos. (...) Hay otros que llevan la segunda acta firmada y por eso les dije volvé a citarlos y ahí les vamos a decir que hasta acá llegamos. O sea, media llegadita tarde y ya lo estamos notificando de que queda libre (...) de hecho ya a esta altura le estamos diciendo que no se le tolera más ninguna. Así tenga 25 inasistencias que no se le tolera más ninguna porque cuando querés acordar se pasaron... vos les das cinco más y se pasaron diez. Porque no van midiendo, no van... digamos como que, por eso te digo esto es un trabajo que... yo sé que va a pasar un año, dos años más hasta que medianamente se vayan acostumbrando a que deben cuidar las faltas porque es un trabajo de todos los días. (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

Hay padres que vienen, se dan cuenta que están firmando un acta, se dan cuenta de la importancia que es esto, se dan cuenta que la escuela les está dando una oportunidad a sus hijos y hay padres y alumnos que firmar el acta es lo mismo que nada. (...) Entonces se firma esto, esto dice tal y tal cosa, se acuerda... algunos se van enojados y otros comprenden y se dan cuenta. (Entrevista a C., coordinadora de curso, IPEM B, junio de 2018)

Con relación a estas citas, es posible reconocer que un supuesto sobre el que operan las actas compromisos y que forma parte de sus efectos, tiene que ver con el hecho de esperar a que una familia se haga presente y responda por su hijx, aunque sea de manera formal, y como dice la coordinadora, de forma enojada. Sin embargo, vale la pena preguntarse por aquellos estudiantes cuyas familias (por las razones que sean) no se hacen presentes en la escuela y así como sus hijxs, también están ausentes.

Según el relato de lxs distintos agentes, estas actas se elaboran y acuerdan cuando el o la estudiante ya había alcanzado casi el tope numérico de lo permitido, y antes de apelar a la tercera reincorporación, la escuela en un último intento para lograr una presencia y permanencia escolar, habilita a que esx estudiante pueda faltar de manera excepcional y con razones justificadas, una reducida cantidad de veces más. Uno de los efectos que algunas preceptoras en especial del IPEM B, reseñaban respecto a esto, refiere a la instalación de una especie de negociación constante entre preceptoras y estudiantes en torno a un bien escaso: las inasistencias. Veamos lo que explica una de las preceptoras:

Preceptora 3: (...) acá era llegás a las treinta, no bueno, te doy tres más, y luego te doy cinco más... a aquel le dieron cinco a mí que me den cinco.

Preceptora 1: No, es que ya vienen así. Ah pero usted me tiene que dar cinco. ¿quién dice? Ah, pero es así. Chicos la legislación es hasta treinta, pero ya saben que al que está sentado al lado ya le dieron cinco, entonces está como internalizado (*Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, IPEM B, julio de 2018*).

Otra cuestión a remarcar en relación a las Actas Compromiso, refiere a los sentidos asociados a su nombre. Tal como el mismo lo indica, se trata de un instrumento en el que lo que está en juego y lo que se documenta por escrito es el compromiso: el de todos los actores para tratar de que la situación se revierta o no vuelva a suceder (Martino, 2018), en especial el de la familia. En esta línea, es posible pensar que las Actas Compromiso se constituyen en un instrumento que busca formalizar las obligaciones que son necesarias para garantizar la escolaridad, por lo menos en términos de asistencia a clases.

Verónica Tobeña al caracterizar los deslizamientos de la temporalidad como una de las mutaciones culturales de nuestra contemporaneidad, sostiene que la concepción lineal de la escuela exige un tipo de trabajo escolar comprometido con el presente, pues sus frutos se recogerán en el futuro. Este compromiso del presente no puede confundirse con el 'puro presente' de la contemporaneidad, sino que supone una idea de aprendizaje que, en tanto proceso, se asienta en la idea de progreso. La autora escribe "a cambio de que se le conceda el presente, la apuesta que propone la escuela es a un futuro promisorio que sólo está asegurado por el sacrificio de todo lo que compita con los tiempos y los objetivos escolares" (2012, p. 234). A lo sostenido por Tobeña le agregaría que la concesión por el presente es que debe ser un 'presente continuo'. Lejos de ser una conjugación verbal, supone una acción de regularidad en la asistencia a clases por parte de los estudiantes que no siempre logra producirse. Cuando las actas compromisos no se cumplen, es el compromiso con este tipo de '*presente continuo*' lo que las familias y los estudiantes no han podido asumir. Tal como lo retratamos en la segunda parte, la posibilidad de producir dicho '*presente continuo*' queda enfrentada a su '*presente inmediato*'.

8.5. Obligaciones e intersectorialidad

Entre las estrategias que se definieron para 'combatir' la acumulación excesiva de inasistencias de los estudiantes, una opción que ambas escuelas desplegaron en determinadas situaciones es la articulación con los Sistema de Protección de Derechos (SPD), equipos interdisciplinarios dependientes de la Municipalidad de Córdoba Capital

que funcionan en los Centros de Participación Comunitaria (CPC) y con la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), en especial ante aquellxs estudiantes cuyas familias o responsables no se comunican con la escuela ni atienden ninguno de los pedidos o llamados institucionales, es decir, cuando las respuestas reseñadas anteriormente no dieron los resultados esperados. A continuación, recupero algunas citas de entrevistas que dan cuenta de este tipo de respuestas:

Pero Senaf está también muy rebalsada, no te vayas a creer que tienen algún poder de policía de mandarlos de cabeza de nuevo a la escuela. (Entrevista a M, directora, IPEM A, junio de 2019)

Han ido a la casa (se refiere al SPD y a Senaf), no sé bien qué es lo que hacen pero sé que han intervenido. Han ido a la casa y con esa acción los chicos al otro día van a la escuela. Pero van unos días y dejan de ir. Entonces como que, para mí hace falta algo más, hay que buscar otros recursos (...) fue un día de la semana, después no fue más entonces tenés que esperar un lapso para volver a llamar al SPD y decirles que vayan de nuevo. Pero entre ese interín el chico perdió un mes. Y sé que están abarrotados. Hay muchas demandas de muchas escuelas. (Entrevista a E., docente integradora en el IPEM A y B, agosto de 2018)

...si bien la educación es obligatoria no hay muchas herramientas para obligar ni a la familia ni al alumno para que el chico esté escolarizado, porque Senaf también cuando nos ha hecho alguna devolución, van, hablan con la familia, hacen algún tipo de intervención pero cuando ven que todo está bien, y que en realidad el chico no viene a clase porque hay una cultura familiar de que el conocimiento escolar no tiene un valor simbólico o que estar en la escuela tampoco te garantiza mucho nada, pero que en sus casas están bien, comen, duermen, trabajan, ven que no hay violencia, tampoco los pueden obligar. Qué herramientas de coerción hay para obligar al chico a que venga? Ninguna. Si no las tienen ellos, la escuela tampoco las tiene. (Entrevista a C, IPEM A, coordinadora de curso turno mañana, julio de 2018)

Como se puede visualizar en estos relatos, la intervención de otras agencias del estado no es garantía de éxito respecto a una ausencia estudiantil que persiste. Las dificultades en el encuentro y en la producción de acuerdos y criterios compartidos entre los distintos ámbitos del estado provincial, también fue sostenido por las autoridades intermedias del gobierno educativo. Poder de policía, coerción o búsqueda de otros recursos aparecen como sentidos puestos en juego a la hora de proponer articulaciones con estas dependencias estatales, anudados con el principio de la obligatoriedad de la educación secundaria.

Por su parte, en la entrevista realizada al equipo del Sistema de Protección de Derechos (SPD) del Centro de Participación Ciudadana (CPC) de ambas escuelas, la mirada sobre las demandas de intervención daban cuenta de estos posicionamientos.

A lo que voy es que tenemos un porcentaje elevado de demandas de escuelas por ausentismo escolar. Todas nos llegan a nosotras en la actualidad. Porque en algún momento era Senaf quien se hacía cargo de esto, y ellos dijeron en algún momento, no podemos tomar más lo de ausentismo escolar. Y nos lo mandaron para que lo atendamos nosotros. La cuestión es que dentro de la esa complejidad que hay dentro del ausentismo, en realidad atañe a otras situaciones problemáticas que hacen que los chicos terminen no asistiendo a la escuela (...) nosotros con lo que nos encontramos es con esto de que el adolescente dice 'no quiero ir', y la madre o el padre o el adulto responsable sostienen esa decisión. No tenemos ninguna herramienta con la cual obligar, no hay ninguna sanción entonces ahí nos encontramos en un punto muerto con respecto a eso.

(...) Nosotros adoptamos una medida con esa familia y que no podemos generar en ellos esa conciencia de la obligación, del derecho de los niños a recibir educación, convocamos, convocamos, vamos al territorio, el referente va. Cuando eso ya no se puede hacer más nada, debemos elevar al tercer nivel, que Senaf decida qué hacer. Y Senaf qué responde? No se puede hacer nada. No hay una sanción legal para que obligue al padre a hacerlo, no hay una pena es decir... hasta ahí llegan ellos también, acá o allá cuando ellos quieren o no quieren y no hay formas de obligarlos, y aquel que sí tiene la potestad de hacerlo lo hace porque en realidad no hay un instrumento legal que la obligue a... así que hasta ahí llega. Nosotros tenemos antecedentes de que un padre haya ido preso por no mandar a su hijo a la escuela? (Entrevista a equipo interdisciplinario del SPD del CPC de Barrio Empalme, Córdoba Capital. 2019)

Estas citas permiten entrever, por lo menos de manera más manifiesta, acerca de una imposibilidad interinstitucional con relación a la producción de una presencia escolar, desde el registro de una intervención que sancione o castigue las inasistencias. Los sentidos que se juegan en este tipo de enunciados se articulan a los costados más formalizantes de la obligatoriedad escolar en tanto obligación de asistencia diaria de un cuerpo al edificio escolar. Las referencias de Thin y de Géhin, desarrolladas en el capítulo 1 sobre los antecedentes, relativas a las medidas de penalización de las familias por el ausentismo de sus hijxs, se tornan cercanas. No hay forma de obligar a las familias, sostiene esta agente estatal. Desde la escuela y desde estos organismos estatales, la imposibilidad es esa. En torno a esto, interesa recuperar el concepto de "obligatoriedad subjetiva", acuñado por Braslavsky (1999) y recuperado por Terigi (2008), para interrogar sobre su producción en sectores sociales que, tal como lo he reseñado antes al recuperar

los aportes de Noel (2009), entre distintas inestabilidades y precariedades, presentan una reproducción intergeneracional de la discontinuidad escolar.

8.6. Re-interpretaciones y flexibilizaciones

Las flexibilizaciones acerca de la norma forman parte de las respuestas que ambas escuelas producían sobre la discontinuidad. No solo se trataba de reinterpretaciones, sino de esfuerzos denodados, quijotescos por momentos en una especie de 'retención' de la asistencia del alumno a como dé lugar. Sostener, estirar, negociar, acordar, esperar han sido los verbos que se fueron esbozando para retratar este tipo de acciones.

Dichas flexibilizaciones y estiramientos según los propios actores en parte obedecían a que si aplicaran a rajatabla la normativa se quedarían sin alumnxs.

"si vos depurás los registros quiénes son los alumnos que tienen más de treinta inasistencias, te quedás con el 50 % más o menos. Y bueno, volvieron varios de los chicos que estaban fuera el año pasado, de 60, 70 faltas... bueno, hicimos un trabajo como para poder, ese impasse que tuvieron en su trayectoria, bueno, no se sintiera tanto. Y bueno, trabajos prácticos, y hasta a veces trimestres completos perdidos" (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018).

Con relación a las estrategias de flexibilización, en el IPEM A fue posible reconocer distintas modalidades en las que ésta se producía. A saber,

flexibilizamos en el sentido de que por lo menos, si terminan en algún horario que vengan a la otra parte de la jornada, para que no pierdan clases. Pero a veces les toca todo el día. O son todos los miércoles o a veces cuando es comienzo de mes, él viene [se refiere al estudiante en cuestión] y explica y te dice pueden ser un día o dos como puede ser la semana completa. Y acá se mueve mucho eso. Hay una organización [se refiere a una organización social que les da trabajo a lxs estudiantes] que se encarga de llamarlos a los chicos y entonces les van pagando por día. (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

Sí, yo por ejemplo doy clases en el sexto del turno tarde. (...) Se les respeta el horario de trabajo (se refiere a los estudiantes trabajadores). Y no es que está escrito cuál es el horario. Que es el horario que les dijeron el día anterior que tienen que ir a repartir panfletos. Entonces no es que se pueda dejar asentado. Eso está como acordado con la dirección. Entonces si bien no dejan, hay que tenerles muchas consideraciones. Tanto en su ausentismo y presentismo como en cómo se imparten las materias. (...) Para casos particulares que entran más tarde, que tienen ciertos horarios de trabajo, los profes suelen dejarnos trabajos. Te van dejando trabajos, y luego los evalúan, se evalúa de esa manera, una evaluación sumativa. Y lo que también implementamos desde el año pasado, es tener semanas de repaso y recuperatorio. Antes de que termine cada trimestre hay dos semanas de repaso y recuperatorio. Entonces

en esas dos semanas cada profe ve si o da, porque hay profes que optan por continuar con la materia, y luego se recupera, o ir para atrás y que el chico recupere tal cosa, o tal otra, o ver cuál fue el núcleo prioritario de ese trimestre, y que todos trabajen sobre ese núcleo para poder, tanto para que levanten nota los que no estuvieron como los que no llegaron a aprobar (...) a veces el chico que queda libre (...) lo que se hace es prepararlo al estudiante, que venga y se le dan los temas y viene para rendir, se le toma como un coloquio pero se completa el libro de actas de los libres, porque administrativamente el chico quedó libre, aunque nosotros le tomamos en forma de coloquio, y les dábamos tutorías, con profesores que tenían horas institucionales en la escuela, que tenían disponibilidad para las tutorías, entonces ellos venían a preparar las materias. (...) Por lo menos nosotros tenemos el control de que nosotros estamos haciendo algo, de lo que podemos hacer. (Entrevista a C, coordinadora de curso turno mañana, IPEM A, julio de 2018)

En el momento de realizar el trabajo de campo el IPEM A, contaba con horas institucionales debidas a un cambio curricular, a diferencia del IPEM B que no tenía ninguna. Esto le permitió a aquella escuela proponer un sistema de tutorías para lxs estudiantes que quedaban en condición de libres, como una estrategia de ayuda y preparación en los exámenes. Mientras que el IPEM B ya no contaba con las horas institucionales provenientes de los Planes de Mejora Institucional en el marco de las medidas tomadas desde la cartera educativa del entonces gobierno de Mauricio Macri (2015-2019).

En este tipo de respuesta, es posible reconocer estrategias pedagógicas que tratan de mediar entre lxs estudiantes, el tiempo perdido y los saberes. Y a diferencia de otro tipo de respuestas, en las que parece que la problemática del ausentismo es un asunto de lxs preceptores o del equipo directivo exclusivamente, el carácter pedagógico de este tipo de respuesta supone una articulación colectiva a nivel institucional, cuestión que viene siendo poco mencionada en las intervenciones descriptas.

Aunque ambas escuelas, entre el 2018 y 2019, no estaban aún incluidas bajo las regulaciones del Nuevo Régimen Académico de la provincia de Córdoba, en los discursos de lxs actores escolares la referencia al mismo apareció de manera reiterada, no solo en la discursividad, sino también en una especie de interpretación sui generis sobre la misma como estrategia anticipatoria a una normativa que a futuro las afectaría. Por lo cual comenzaron a regular de manera híbrida algunas cuestiones haciendo convivir en los espacios escolares dos normativas con disímiles regulaciones sobre el régimen académico. Así, por ejemplo, en el IPEM A, se tomaron medidas más estrictas en torno a la cantidad de inasistencias permitidas, pero proponiendo a la vez el espacio de tutorías

para quienes quedaban en condición de alumnos libres, como una antesala de la trayectoria asistida establecida por la Resolución 188.

Le buscamos la vuelta a todo. ¿Por qué? Porque de lo contrario, vos podés tener ochenta faltas y tampoco nos resultó que al chico le digamos che que bueno que sos, estiramos y sostuvimos y el chico no tuvo como conciencia de que le estaban haciendo una excepción, no, él siguió faltando. (...) Bueno ahora no, ahora hacemos lo que dice la ley, nosotros no estamos en el nuevo régimen, pero sí podemos favorecer que los chicos que no se pudieron sostener le vamos a dar la posibilidad de este cursado sobre todo con la intervención del coordinador de curso (...) nosotros lo que ahora implementamos y como lo permite el nuevo régimen académico, nosotros tenemos muchos profes con horas institucionales (...) A ellos se les paga porque quedaron sin poder dar clase por el cambio de formación, quedaron con horas que no se les dieron de baja, pero que tienen que hacer tareas institucionales asignadas por la escuela en un horario que ellos tienen, (...) entonces lo que nosotros hacemos es dar una tarea de tutoría, (...) quedaste libre entonces venís a tutorías para rendir las materias, venía a tutorías, no te desvinculés de la escuela. Es como el nuevo régimen, pero sin ser nuevo régimen. Está el recurso porque el recurso humano lo tenemos, hay profes, si no lo tuviéramos yo creo que no lo podríamos hacer, si el estado les está pagando que se encarguen de estos alumnos y hay de biología, de química, de matemática, de lengua no, porque no quedaron profes en disponibilidad... (Entrevista a M, directora, IPEM A, junio de 2019)

Resulta interesante el modo en cómo esta escuela durante el 2019 hibrida regulaciones, desde el conocimiento de que en los años siguientes comenzarían a ser reguladas por la Resolución 188. En ese tiempo de transición entre una normativa que quedaría sin efecto y otra que aún no estaba en funcionamiento, recuperaron la inflexibilidad numérica de la vieja normativa que en general no habían tenido en cuenta, pero con la propuesta de una intervención educativa como las tutorías. Éstas fueron significadas como una respuesta posible y mucho más pedagógica que las anteriores flexibilizaciones y estrategias, para abordar el ausentismo estudiantil. De hecho, Leandro queda en condición de estudiante libre cuando la escuela comienza a poner en práctica este tipo de medidas.

8.7. ¿Qué hacer con las inasistencias? de la goma de borrar a la carga en el sistema informático

No tener en cuenta o borrar las inasistencias del registro o de los documentos en los que éstas quedaban asentadas, apareció como una estrategia de sostén de aquellos estudiantes con una acumulación sumamente crítica de inasistencias en ambas escuelas. En el IPEM A encontramos diferencias de acuerdos o conflictividades respecto a qué actores institucionales participaban de esta respuesta institucional (la coordinadora de

curso con lxs profesorxs de contraturno habían acordado no asentar las inasistencias mientras que los desacuerdos se daban entre lxs preceptores y las dos docentes del Ex Consejo del Menor encargadas de realizar el seguimiento de las inasistencias).

Veo los casilleros que ponen presente con lápiz, después casilleros en blanco, otros casilleritos con puntos, y después tienen al final con lápiz tantas inasistencias. Y digo, 'ah bueno ha faltado tantas veces', yo voy contando. Y después a la semana siguiente que hay que cerrar el registro veo que todos esos casilleritos que tenían distintos símbolos ya han sido llenados con presente (...) Por ejemplo hay un chico de sexto de la tarde, que hace mucho que no viene. Yo hablo con la mamá y me dice 'está trabajando, está trabajando', me dice 'no puede tener tantas faltas', bueno acérquese al colegio, mire el registro para que vea los ausentes que tiene, le digo. Después yo fui a ver el registro, los ausentes se habían convertido en presentes, entonces después la llamé y le dije 'mire mamá no venga al colegio, le digo, está bien, me habré equivocado no tiene tantas faltas'. Entonces después fuí y le dije a la preceptora, 'estos ausentes se convirtieron en presentes, el cuerpo del chico no estaba acá', 'no', dice 'estás equivocada, el chico ha venido', 'yo le he preguntado a los compañeros y no ha venido el chico y he subido arriba y el chico no estaba', le digo, 'ustedes han puesto los presentes y está ausente, porque yo tengo contado día por día cuando no viene', 'no, no es así' me dice. (...) Porque tampoco quieren perder matrícula. (Entrevista a A y G, docentes trasladadas del Ex-Consejo del Menor, realizando tareas de seguimiento sobre las inasistencias de les estudiantes, IPEM A, junio de 2018)

Mientras que en el IPEM B, se consensuó esta medida entre preceptoras y profesores de educación física.

sabemos que hay chicos que no pueden venir al contraturno, entonces se habla con los profesores, se va haciendo a distancia el contraturno, y no se les pone la falta en contraturno (Entrevista a C., coordinadora de curso, IPEM B, junio de 2018)

De la época que estaba de preceptor siempre tratamos de que los chicos lleguen a final de año, administrativamente... primero tomábamos las faltas, las llegadas tardes, las faltas en el contraturno a educación física y en pos de no perjudicar al alumno, bueno, no pasamos las de educación física, las llegadas tardes en vez de ser tres, tomamos cada cinco. Tratando de que los alumnos no queden libres. Pero de todos modos hemos tenido casos de chicos que han quedado libres definitivamente y muchos que han terminado con el número de faltas mucho más que el permitido, pero bueno, la idea es tenerlos acá en el cole (Entrevista a F., ayudante de secretaría, profesor de educación física en tareas pasivas, IPEM B, junio de 2018)

Una de las cuestiones que preocupaban durante mi trabajo de campo, por parte de directivxs y preceptorxs aludió a la exigencia administrativa desde el Ministerio de Educación, para la carga de información sobre la asistencia de cada estudiante -entre otros datos- en el CIDI de la provincia de Córdoba. El CIDI es una plataforma tecnológica

cuyo nombre es la abreviación de Ciudadano Digital y en la que permite realizar diversos trámites administrativos y acceder, gestionar o peticionar servicios de entidades públicas de la provincia. En relación a la educación obligatoria, los datos e información que las escuelas deben cargar permiten contar con un Registro único de la historia y trayectoria escolar de cada estudiante de la provincia.

Mientras en el IPEM A se veía con cierta preocupación esta tarea administrativa por cuanto quedaba afuera de las incumbencias de la escuela la posibilidad de producir algún tipo de respuesta institucional frente al ausentismo, en el IPEM B, esta medida fue visualizada de manera positiva porque les permitía producir un criterio no flexible respecto a la cantidad de inasistencias permitidas. Ya no se trataba de los acuerdos con la escuela, sino de un sistema informático en el que se cargaban las inasistencias a lo largo del año.

entiendo que este año hay que cargar la asistencia en el sistema Gestión de Estudiantes, a diferencia de otros años donde la información esta quedaba en la escuela, hoy hay que cargar las faltas al sistema general y según me contaban una vez que el estudiante tiene cargadas las treinta faltas, el sistema le da de baja automáticamente (...) Yo creo que van a aprender con el tiempo, van a decir no, realmente eran treinta. Porque acá era llegás a las treinta, no bueno, te doy tres más, y luego te doy cinco más... a aquel le dieron cinco a mi que me den cinco. (Entrevista colectiva a tres preceptoras del turno mañana, IPEM B, julio de 2018)

A la carga de las faltas en el sistema informático... vamos a ver qué nos dicen, a mí personalmente no me gusta borrarles las inasistencias, no ponerles las inasistencias, pero bueno vamos a ver qué nos dicen. Creo que básicamente están viendo qué van a hacer este año si cargamos las inasistencias y el sistema le va a dar la baja. Ya no lo vamos a poder sostener. Entonces estaban averiguando eso a ver cómo seguimos. Hasta acá en general se ha sostenido a todos. (...) La cuestión es qué se les ofrece porque vos sabés que tiene una problemática por la que dejó de venir. Se supone que debería haber una oferta distinta para sus necesidades. (Entrevista a V., preceptora turno mañana, IPEM A, julio de 2018)

Cabe señalar que en conversaciones con la inspectora en el 2019, se reconocía que la carga de las inasistencias en el sistema informático no siempre era una tarea administrativa que completaran de manera sistemática todas las escuelas.

La incertidumbre respecto a las bajas automáticas del sistema para aquellxs estudiantes que sobrepasaran las 30 faltas formó parte de los planteos y dudas que mantenían lxs preceptorxs principalmente. Al respecto la vicedirectora del IPEM A señalaba que el sistema habilitaba que ese estudiante dado de baja, volviera a ser dado de alta.

El problema sería si el sistema directamente a rajatabla cumple y te lo da de baja, ahí no tenés forma de poder volverlo a habilitar para sostener la

continuidad. Entonces hay casos que se han planteado, es que el sistema los ha dado de baja, pero te habilita después a poder volver a cargarlos, a habilitarlos, entonces estamos jugando y navegando en esas aguas turbias. El hecho de que si el sistema me llega a dar de baja realmente imagínate que... te doy un ejemplo, mirá, te estoy hablando de cuarto año: 26 ½, 47, 31, 26, 28, 37, 52... entendés? 42, 60... 50, esto en quinto. 50, 31, 34, 29, ya está al borde, 30, 38, 37, esto es sexto año. 53. Me entendés? Por suerte... ahora va a ser el tendal si se da la orden de que el sistema da de baja a quien se exceda de las 25 inasistencias. (Entrevista a R., vicedirectora del IPEM A, agosto de 2018)

Como se puede visualizar, lo que va apareciendo en estas citas pero también se mostró de manera informal en algunas conversaciones con preceptorxs y equipos de gestión refirió a los límites que el Sistema Informático por su propio algoritmo de funcionamiento tiene respecto a cuántas inasistencias 'tolera' (una vez que se llega a 30 el sistema da de baja de manera automática al estudiante) a diferencia de las escuelas, que quizás con 'otros algoritmos más amables y flexibles' y como ya lo hemos ido mostrando en los apartados anteriores, podía sostener algo más que treinta faltas. En el IPEM A, el planteo de algunxs preceptorxs fue 'hacerle trampa al sistema; al no cargar la inasistencia número 30 para que ese estudiante no sea dado de baja, mientras se mantenían y realizaban las distintas estrategias contra la discontinuidad. Otra forma de seguir borrando las inasistencias.

Estas referencias, en sus diferentes modos de concreción, nos permiten entrever los dislocamientos entre las tareas administrativas en las que se formaliza y esencializa una asistencia en términos de 'cantidades', de aquellas estrategias y actividades tendientes a interrogarse por una presencia y, por tanto, por su reverso, una ausencia. En el primer caso la pregunta que está formulada sin ser enunciada refiere a ¿qué hacemos con las faltas? tanto en el papel como en el sistema informático. Una opción posible es borrarlas. Vale la pena preguntarse qué es lo que queda borrado, cuando se borra un 'ausente' del registro de asistencia. Mientras, en el segundo caso, la pregunta remitiría a qué hacemos con lxs estudiantes que no asisten a la escuela y por qué. En las escuelas investigadas, este dislocamiento aparece con fuerza en algunas situaciones y en otras, es posible reconocer intentos por articular ambas preguntas.

8.8. Evaluaciones, profesores y cierre de trimestres

Para lxs profesores que fueron entrevistadxs, la discontinuidad de lxs estudiantes se constituyó en un problema con relación a la evaluación y a la necesidad de contar con

suficientes calificaciones que permitieran producir un promedio para el cierre de cada trimestre. La ausencia del estudiante para lxs profesores supuso la imposibilidad de evaluarlo y por tanto de contar con una nota. Ante esto, las estrategias docentes implementadas en ambas escuelas coincidieron en relación a la producción de un nuevo algoritmo que les posibilitase a ciertos estudiantes no quedar 'fuera de juego' durante el primer trimestre. Resulta interesante la lectura que realizaban algunxs de estxs docentes entre momento del ciclo lectivo, curso y calificaciones. Esto significó que, a la hora de completar los Informes de Progreso escolar trimestral, lo hacían con una calificación de cuatro solo en el primer trimestre, aunque en los hechos el o la estudiante no haya sido evaluado porque estuvo ausente. Ese cuatro, le permitía al estudiante, si se modificaba su situación de sostenida discontinuidad escolar, contar con chances para 'levantar' el promedio en los dos siguientes, y poder así aprobar la materia.

en el primer trimestre tenía chicos que no tenían nota o tenía una sola nota, bueno ahí fue a los que pude ver les hice hacer un trabajito para que hagan en sus casas, y a los que no pude ver poner una nota de seguimiento y después, los volvía a encontrar, en realidad era una nota para no aplazar porque no los voy a aplazar en el primer trimestre y menos en primer año, pero charlar de que esa nota no refleja su proceso y en general les hago un trabajo práctico para que puedan ver el tema que no vieron, pero en realidad es eso, faltan y lo que pierden es el momento de aprendizaje. Se pierde eso. Es muy difícil sostener la continuidad con este tipo de chicos, porque faltan y en sus casas no van a hacer las cosas del colegio. No podés por ahí 'te doy un trabajito', y te lo traen en blanco, entonces vos le volvés a dar otro trabajito y te lo vuelven a entregar en blanco, y así seguís... es como el cuento de nunca acabar. (Entrevista colectiva a cuatro profesoras, IPEM B, julio de 2019)

Cuando fue el momento de cargar las notas, yo no cargué dos notas porque pensaba que no había que hacerlo porque las alumnas no habían venido, no las cargué, y después la preceptora me paró y me dice que le tenía que poner notas, entonces yo le digo 'pero en mis clases no vienen', 'pero ellas sí vienen a la escuela', y bueno, tuve que ponerles una nota para que... 'poneles un dos o un tres' me dicen, para que vean que la pueden levantar. Y ahora vienen, ahora vienen las chicas. Pero yo no tenía notas, nada, no las conocía, no sabía que notas ponerles, si ni siquiera les vi la cara nunca. (Entrevista colectiva a cuatro profesoras, IPEM B, julio de 2019)

siempre te dicen que hay que dar oportunidades, que ponele un cuatro así no se la lleva en el primer trimestre (...) Y a la hora de poner notas, yo no les pongo un uno, un uno es como tirarlo abajo así directamente, entonces un cuatro, un tres, como para que ellos tengan posibilidad de levantar... y cuando vienen, concretamente el que trabaja bien, le pongo una buena nota, siete, ocho. (Entrevista a profesora de Historia, Ciudadanía y Participación y Formación para la vida y el trabajo en 1°, 2° y 4° año, IPEM B, junio de 2019)

Cabe señalar que históricamente y de manera consuetudinaria ya que no se encuentra formalmente reglamentado, cuando un o una estudiante no ha sido evaluado por motivos de inasistencias y ante la exigencia del cierre de los promedios, el casillero correspondiente debe completarse con un número para poder obtenerlo. No es posible utilizar letras o representar la A de 'ausente'. Esto implica que de manera obligatoria lxs profesores tienen que 'producir' un número allí donde hay un casillero en blanco. Es ante esta disposición que lxs profesores producen diferentes respuestas ante la discontinuidad. Solo en dos casos, un profesor de cada escuela, encontramos el 'uno' como calificación representativa de la imposibilidad de haber sido evaluado.

...con los cursos que tengo y que ha pasado esta situación, cuando es por falta le pongo un uno directamente. (...) Ese alumno tiene un uno. Yo no lo pude evaluar. Acá hay chicos que faltan por faltar (Entrevista a S., profesora de historia en 2°, 3°, 4° y 5° año, IPEM A, agosto de 2018).

Yo necesito generar una situación problemática para él con una calificación para que venga, porque si no, yo le pongo un seis y el tipo va a seguir faltando. Y yo no le voy a generar la responsabilidad que tiene que tener para venir a sentarse, estudiar y avanzar con el proceso que tiene estipulado. Soy más de poner el uno frente a la ausencia para que le genere esta cuestión de 'me puso uno este'. (Entrevista a S., profesor de Biología, Formación para la vida y el trabajo y educación para la salud, en 1°, 2°, 4°, 5° y 6° año, IPEM B, agosto de 2018)

Junto a la cuestión de la evaluación, también fueron apareciendo los desafíos que representaba para lxs profesores recuperar el tiempo perdido de aquellxs que se ausentaron con relación a cómo lograban quedar incluidos en el ritmo de la instrucción. Trabajos prácticos, producción de cuadernillos de inglés, tener completa la carpeta, repasar, volver sobre los temas dados bajo una secuencia temática recursiva, grupos de WhatsApp fueron las estrategias que pusieron en juego.

La continuidad de los contenidos porque uno tiene que dar una clase dos o tres veces, y también el hecho de que a mí como docente eso me afecta porque no puedo avanzar a un ritmo que me gustaría, digamos. (...) doy dos o tres veces la clase, incluso cuatro o cinco, incluso eso también va afectando la conducta porque los que ya lo saben o ya la tienen dicen 'no pero ya lo tengo, eso ya lo sé', 'no, para qué lo escribo otra vez de nuevo', entonces es como que desordena, el otro día justo ayer le decía a la vicedirectora 'ya me da vergüenza seguir poniendo en el libro de temas el mismo tema', o sea ya diez clases de lo mismo. (Entrevista a V, profesora de Lengua y Literatura, Formación para la vida y el trabajo y materias de la Orientación en Comunicación, 1°, 2°, 4° y 5° año, IPEM A, junio de 2019).

...no les afecta en nada porque nosotros trabajamos con carpeta y cuadernillo, ellos faltan y me lo traen hecho así que no (...) En primero y segundo es todo escritura, entonces ellos al tener un cuadernillo ellos saben, o vos has marcado

la pauta de que si faltan tienen que completar el cuadernillo. (...) además ellos mismos lo hacen porque yo después les corrijo con signo más o con signo menos y entonces le genero una nota de concepto... entonces ellos mismos lo hacen. (Entrevista a F., profesor de inglés de 1° a 5° año en ambos turnos, IPEM A, agosto de 2019)

Y siempre estás volviendo para atrás... yo siempre empiezo mis clases haciendo un repaso... pero un tema lo das muchas veces... para los que no estuvieron y para los que estuvieron... (...) yo tengo notas de ellos todo el tiempo, por todo lo que hacen... entonces es muy difícil que no tenga notas yo, pero... a ver, inventás, para qué crees que sirve la nota de concepto, la nota procesual... y le terminás poniendo una nota al chico. (Entrevista a S., profesora de Lengua y literatura de 1° a 6° año, IPEM A, junio de 2019)

Bueno yo conté esta situación, pero también suelo hacerles hacer trabajos prácticos en clase, que ellos volvieron y estamos con un tema o con alguna actividad que si se ponen a hacer lo otro se van a atrasar entonces ahí también hay que ver, hay que manejar el tiempo, quizás bueno dedícate un ratito a esto pero después sumate a lo que están haciendo tus compañeros si no se hace una cola que termina arrastrando todo. (Entrevista colectiva a cuatro profesoras, IPEM B, julio de 2019)

Cuando tengo mucho ausentismo generalmente lo que hago es que completen la carpeta. (...) los que no vinieron no piden la carpeta cuando faltan... llegan a la clase sin haber pedido nada, entonces la semana que viene yo vuelvo con la guía de nuevo... no piden los deberes los chicos. Y por ahí no las prestan a la carpeta porque no confían en el compañero de que se las devuelva. (Entrevista a S., profesora de historia en 2°, 3°, 4° y 5° año. IPEM A, agosto de 2018)

Otra estrategia es la de encadenar los aprendizajes, que sea una cosa espiralada. Ver un tema y volver y permanentemente saco un tema que vimos antes... y volver y que se acuerden, busquen en la carpeta que lo vimos. (Entrevista a M., profesor de Lengua y literatura en 5° año, IPEM A, junio de 2019)

En los cursos más elevados estamos trabajando de otra manera, entonces como que no ves esa dificultad. Trabajamos con el celular, por grupos de whatsapp. (...) Le sacamos fotos a las clases para que puedan completar su carpeta aquel que faltó, o subimos o hacemos videos explicativos del tema, eso también se sube al grupo y para que ellos se vayan anoticiando, y nosotros poder llevar al día más o menos la clase. En los cursos más elevados en cuarto y en quinto no tengo problemas, es más ellos por más que no falten, te mandan para que les mandes videos explicándole del tema. Entonces trabajamos de esa manera y entonces como que la cosa se hace más fácil. Y en primer año todavía no logro eso, como que todavía no se acostumbran, aparte no todos tienen el celular, está costando. Pero vamos a volver a retomar el tema... por ahí hacían videitos ellos, los mismos alumnos lo hacen al video o lo hago yo y se los mando. (Entrevista a P., profesora de matemática en 1°, 4° y 5° año, IPEM B, agosto de 2018)

Si para la evaluación las medidas tomadas por lxs profesores eran comunes, en relación con la enseñanza propiamente dicha y a las maneras en que se buscaba resolver didácticamente la discontinuidad, las estrategias enunciadas dieron cuenta de un abanico más plural que seguramente guarda relación con las trayectorias profesionales y formativas de cada docente, pero también con las particularidades epistemológicas del objeto de conocimiento al interior de cada disciplina.

8.9. Algunas reflexiones para cerrar

En este capítulo he intentado presentar la discontinuidad con relación a la faceta institucional ligada a las decisiones, acciones e intervenciones realizadas para abordarla. Es decir, al tipo de respuestas que las escuelas y sus agentes producen en situación. Esto implicó tomar el punto de vista de directivxs, docentes, preceptorxs, coordinadores de curso, profesorxs. Lo reconstruido aquí da cuenta de una densidad compleja en la que las respuestas elaboradas están hechas de mandatos de inclusión y regulaciones de la política educativa con sus normativas, de las reinterpretaciones singulares que cada escuela realiza acerca de las mismas, de las reglas consuetudinarias, naturalizadas y poco evidentes para ser interpeladas, de las historias institucionales, las tradiciones del nivel y las rutinas cotidianas, de las condiciones contextuales y de los posicionamientos de cada actor particular. Todos estos elementos 'arman' una 'respuesta social creativa' al decir de Ball (2002).

Protocolos en uso con cuadernos de comunicados, llamadas telefónicas y visitas domiciliarias, representaciones situadas sobre el riesgo de que un o una estudiante quede libre, reincorporaciones realizadas de acuerdo a criterios de justificabilidad situados, compromisos formalizados en una firma que no logran sostenerse, intentos fallidos de acuerdos interinstitucionales, estiramientos y flexibilizaciones en el algoritmo de la inclusión, ausentes que se borran y calificaciones en los informes de progreso que ofrecen nuevas oportunidades se constituyeron en 'aquello que sí hicieron' estas dos escuelas estudiadas durante mi trabajo de campo, y en las que estaban presentes simultáneamente esfuerzos denodados, valoraciones morales sobre el ausentismo y sentimientos de impotencia ante el poco éxito de las medidas tomadas.

Paradójicamente, mientras los sentidos y apuestas de estas respuestas ponían de manifiesto los principios y apuestas por la inclusión, los efectos y resultados de dichas respuestas, al no ser los esperados, seguían favoreciendo al algoritmo de la exclusión.

En el proyecto de investigación presentado en el 2018, una de las preguntas que formulaba era la siguiente: “¿cuántas ausencias puede sostener un sistema educativo? ¿Cuántas las escuelas? ¿Y de qué modo?” (p. 9). La pregunta no apuntaba a indagar únicamente los textos de las normativas vigentes, y que ya he reseñado en el capítulo 5, sino a interrogar lo que sucedía en la cotidianeidad de las escuelas y en las prácticas y posicionamientos de sus actores. Se trata de una pregunta, que no he intentado responder con cifras numéricas, aunque me las han dado: 60, 70, 80 inasistencias en un ciclo lectivo. En este capítulo, lo he hecho, tratando de reconstruir las formas en que se producen respuestas en la lucha contra las ausencias de lxs estudiantes. En el seno del viejo régimen académico, con transformaciones sobre el mismo a través de una nueva regulación en ciernes como la NRA, en contextos de vulnerabilidad y pobreza, con sus historias escolares singulares y los imprevistos de ciertas territorialidades, lo cierto es que mientras algunxs adolescentes y jóvenes acumulaban inasistencias, las escuelas reincorporaban, elaboran actas compromiso, ponían un cuatro en lugar de un uno, borraban inasistencias, hacían visitas domiciliarias o mandaban notas a través del cuaderno de comunicados. En el mientras tanto de la acumulación de inasistencias, las respuestas producidas por las escuelas, quedaban centradas en desacelerar dicha acumulación, mientras que la pregunta por los aprendizajes y por las formas de recuperar pedagógicamente el tiempo disminuido, en los decires de lxs actorxs entrevistadxs quedaban en segundo plano.

Entre el corte definitivo con lo escolar, el abandono y la asistencia regular, las lógicas de la discontinuidad dibujaban día a día, los presentes y los ausentes en el Registro de Asistencia de lxs preceptores. Entre los sentidos incluyentes y la persistencia de resultados excluyentes, la discontinuidad parecía configurarse como una zona de intervención pedagógica e institucional aún indeterminada.

Concluir... sin cerrar en la pospandemia

*Desde luego, escribimos, en primer lugar,
para nosotros, para aclararnos,
para tratar de elaborar el sentido o
el sinsentido de lo que nos pasa. Pero hay
que escribir, también, para compartir,
para decirle algo a alguien,
aunque no lo conozcamos,
aunque quizá nunca nos lea
(Larrosa, 2009, p. 202)*

Algunas reflexiones sobre escuelas secundarias, discontinuidad y obligatoriedad

En los últimos meses, mientras terminaba de dar forma a la escritura de esta tesis, acompañé algunos ratos libres con la lectura de Rebecca Solnit, y su libro *Una guía sobre el arte de perderse*. De hecho, algunos fragmentos de esta obra acompañan a modo de epígrafes el inicio de cada una de las tres partes que componen este trabajo. Solnit nos habla de perderse, y para ello, entre otras cosas, recupera a Benjamin, sosteniendo que

perderse es estar plenamente presente, y estar plenamente presente es ser capaz de sumergirse en la incertidumbre y el misterio. Y no es acabar perdido, sino perderse, lo cual implica que se trata de una elección consciente, una rendición elegida, un estado psíquico al que se accede a través de la geografía. Aquello cuya naturaleza desconocemos por completo suele ser lo que necesitamos encontrar, y encontrarlo es cuestión de perderse (2022, p. 10).

En esta investigación me he perdido, en el sentido en que Solnit lo plantea aquí. Me he interrogado sobre el ausentismo y la discontinuidad. Me he preguntado por ambos, tanto cuantitativa como cualitativamente.

La inquietud interrogante sobre la paradoja del 'más tiempo' que el Estado a través de la obligatoriedad escolar sancionó jurídicamente, como tiempo de cumplimiento de derechos educativos, y el 'menos tiempo' de la interrupción, intermitencia y fragmentación de las formas de la discontinuidad de los sectores más desfavorecidos, me llevaron a perderme en las geografías de dos escuelas secundarias cordobesas, en sus entornos territoriales próximos y en los puntos de vista, opiniones y relatos de lxs sujetos que formaban parte de su cotidianeidad escolar, para encontrarme con lo desconocido de estas formas de escolarización en contextos de desigualdad social. Efectivamente, necesité perderme, incluso de mi propia historia escolar -en el sentido de producir una distancia analítica- para encontrar de qué está hecho el ausentismo, cómo se produce la discontinuidad, cuál es la experiencia temporal de la no duración, es decir, cuáles son las hebras que se trenzan o se deshilachan en el vínculo entre adolescentes de sectores populares y escolarización, cuando la democratización educativa por la vía de la obligatoriedad y la discontinuidad escolar quedan enfrentadas.

La búsqueda de antecedentes acerca del ausentismo y las lecturas realizadas en trabajos del viejo y el nuevo mundo sobre las distintas formas en que la relación entre estudiantes y educación escolar, se corroe, diluye o tensiona, me permitió contar con un acerbo investigativo y analítico para comprender la producción histórica, social e institucional del

ausentismo, sus relaciones con el abandono y las distintas formas de discontinuidades y rupturas escolares. Asimismo, reconstruir el campo de las discontinuidades y de las rupturas escolares ha supuesto, indagar y escudriñar en torno a trabajos y estudios que buscaron visibilizar, explicar y comprender lo no esperado, imprevisible y contingente de unas trayectorias escolares definidas teóricamente de manera continua y temporalmente previsible por el régimen académico y las regulaciones de la presencialidad. Las discontinuidades y las rupturas escolares, rompen e interrumpen una continuidad esperada y regulada. Y al hacerlo, nos permiten conocer de mejor manera, cómo funciona la lógica escolar de la continuidad.

La construcción del marco teórico me llevó por mapas conceptuales en campos disciplinares, a veces próximos a mi formación, y en otros distantes de los lenguajes disciplinares más familiares, como la física o la filosofía. Intentar bucear el concepto de tiempo social para luego abordar el de tiempo escolar, aunque arduo, fue un recorrido necesario en pos de encontrar y comenzar a entender el campo de discusiones y conocimientos existentes sobre esta categoría, así como sus producciones teóricas más fecundas. Las perspectivas sociológicas de Bourdieu (1999) y de Elías (2010), me permitieron acercarme a una idea del tiempo social en su dimensión más coactiva, performativa y constituida y constituyente de las subjetividades y objetividades socio culturales. El abordaje filosófico de Byung-Chul Han (2015), en sus reflexiones comparativas sobre el tiempo narrado de la modernidad y la atomización sin aroma que produce la aceleración en el tiempo contemporáneo, me permitió comprender la lógica de la discontinuidad y de qué modo el tiempo opera. Rovelli (2018), desde la física cuántica, me propuso pensar en plural e interrogar al tiempo y sus evidentes percepciones o modos de enfocarlo desde nuestras cotidianidades, y que los desenfoques nos muestran otros estratos y otras realidades del mismo. Al poner en cuestión la idea de un tiempo que va en una sola dirección, desde el pasado hacia el futuro, Rovelli (2018) me permitió comenzar a pensar en la idea de 'reversibilidad'.

Asimismo, en el marco teórico definí el tiempo escolar como una duración continua, organizada institucionalmente, con efectos. De hecho, en el capítulo 2, escribí que 'el tiempo escolar deja marcas de distinto tipo'. Reconocí su dimensión más reguladora y ordenadora de cuerpos, espacios y actividades y también su costado más potente como apertura y posibilidad a otra cosa, como deshicencia al decir de Núñez (1999). Una y otra se necesitan y entretienen en una tensión irreductible, ya que la significación y el aprendizaje, necesitan de una duración continua y organizada, necesitan que el tiempo

tenga el suficiente 'aroma' (Byung-Chul Han, 2015) para que la experiencia pueda ser narrada, y haya densidad en la experiencia educativa. La deshicencia de Núñez (1999) y el kairós para tomar la oportunidad justo a tiempo de Brailovsky (2012), solo son posibles en un tiempo duradero.

Otros conceptos más cercanos al campo pedagógico como el de escuela y forma escolar y el de régimen académico y presencialidad, fueron búsquedas y apuntalamientos que realicé de manera más 'nativa' respecto a las discusiones y enfoques que los atraviesan, y que al ponerlos en relación con la categoría de tiempo social y escolar, permitieron otras visibilidades, relativas a la matriz organizativa de lo escolar, sus regulaciones y naturalizaciones, así como la emergencia de nuevos objetos de estudio, como el régimen académico, de la mano de trabajos e investigaciones que relacionaban condiciones pedagógico-institucionales con fracaso escolar.

El trabajo de campo y las definiciones metodológicas se mostraron, y así lo asumí, como una geografía en la cual perderme, dejarme sorprender e interpelarme. Las herramientas utilizadas para aproximarme al mundo observado, se fueron poniendo a tono y revisando mientras me iba 'perdiendo' en las geografías de discontinuidad, en especial aquellas utilizadas para hablar con lxs estudiantes, en tanto necesitaba encontrarme y comprender los puntos de vista, los sentidos y prácticas sociales e institucionales de lxs actores, y en los que pudiese emerger lo relativo, lo ambiguo, las contradicciones y paradojas del lazo social -a través de las instituciones, de las políticas y de las experiencias subjetivas- en contextos de desigualdad.

El interjuego de las tres escalas de análisis, la de las políticas, las instituciones y lxs sujetos, me permitió construir y reconstruir investigativamente la relación entre escuelas secundarias, estudiantes de sectores vulnerables y obligatoriedad a través de un abordaje complejo de la discontinuidad, sin simplificaciones, ni evidencias naturalizadas, sino reconociendo el interjuego y la interseccionalidad de procesos, condiciones institucionales y pedagógicas y contextos. Cabe señalar asimismo que, aunque el interjuego de las tres escalas de análisis atravesó todo el proceso investigativo, lo cierto es que la de las instituciones y de lxs sujetos fueron las dos escalas que han cobrado mayor preeminencia y desarrollo empírico y analítico. Mi formación y recorridos profesionales y académicos por el campo de las instituciones educativas y la intervención pedagógica, nutrieron y participaron de dicha preeminencia, a veces desde una implicación no reflexionada (Lourau, 1993). La escala de las políticas no se encuentra desarrollada en las mismas proporciones que las otras dos, aunque la he abordado a través de un capítulo específico

sobre las mismas y he buscado sostener en la escritura y en los análisis su atravesamiento como contexto y/o marco regulatorio de las prácticas de lxs actores. El análisis de la normativa sobre el viejo y nuevo régimen académico de las escuelas secundarias cordobesas, fue una línea que prioricé quizá influenciada por el momento de transición en el que las dos escuelas investigadas se encontraban entre la normativa de la década del 60, pronta a quedar sin efecto regulatorio en la vida institucional y la nueva del 2018. Mientras ambas escuelas esperaban a ser incluidas bajo esta política, el conocimiento de la misma por parte de docentes y directivxs de otras escuelas, la situaba en un horizonte regulatorio muy cercano y con el cual no dejaban de referenciarse.

La discontinuidad fue abordada y reconstruida a través de sus lógicas o procesos de producción, las experiencias estudiantiles y las respuestas institucionales que se gestan en el juego relacional siempre creativo entre regulaciones normativas de la política educativa, contextos organizativos e invenciones cotidianas de la singularidad institucional. Ello me permitió analizar algunas de las aristas o hebras que se tejen entre obligatoriedad, escuelas secundarias y estudiantes de contextos empobrecidos.

El no completamiento de la jornada, semana o año escolar, la presencia intermitente y errática, y las interrupciones (Saccone, 2019) fueran las tres lógicas o procesos reconocidos, que alimentados por las discontinuidades e inestabilidades de los contextos socio familiares y barriales inmediatos, van operando procesual y continuamente en determinadas trayectorias escolares, alterando la estructuración del tiempo escolar. La cuarta lógica, referida a ausencias sin razón, y que atraviesa a las anteriores, la he definido como tal, no tanto por sus manifestaciones en la alteración del tiempo escolar instituido, sino por los efectos que tiene en clave de inclusión, la representación moral que pesa sobre quienes no tienen justificaciones meritorias para realizar intervenciones de revinculación.

Las experiencias de Jeremías y Leandro, como dos casos documentados, mostraron la continuidad sostenida de la discontinuidad escolar, y un desenlace preanunciado ante respuestas o intervenciones institucionales infértiles para modificar el final de sus historias. Las formas de representación y de respuestas por parte de las dos escuelas investigadas sobre el ausentismo y la discontinuidad, señalaron los límites de las intervenciones y los magros resultados obtenidos, a pesar de posicionamientos y anclajes inclusivos. Hay escuelas, como las investigadas, cuyo trabajo institucional y pedagógico se produce luchando y forcejeando con biografías sociales e individuales, atravesadas por altos grados de contingencia, incertidumbre e imprevisibilidades (Grossetti, 2006) cuyos

efectos educativos son la discontinuidad, la fragmentación y la consecuente pérdida de sentido de la escolarización.

La decisión metodológica de haber profundizado las entrevistas con ellos, habilitó a una primera aproximación analítica sobre el cruce entre experiencias subjetivas del tiempo y trayectorias escolares. Es un inicio para futuras investigaciones.

Reconstruir y desagregar las lógicas de la discontinuidad o de la alteración del tiempo escolar y haber puesto en primera persona a Leandro y Jeremías habilitó a la comprensión del ausentismo como una problemática de la presencialidad, del tiempo y de la desigualdad, tal como lo expresé en el capítulo 6. Estudiar la discontinuidad supuso estudiar la disincronía entre temporalidades en conflicto, la escolar, la juvenil, la familiar, la social-barrial.

La extensión de la obligatoriedad en la escuela secundaria, como lo mencioné en este trabajo y también en el proyecto de tesis, ha implicado para las nuevas generaciones la extensión del tiempo de escolarización. Se trata de más tiempo. Ahora bien, el 'más tiempo' se traduce, en el marco del régimen académico vigente, en un tipo de presencialidad que supone y exige permanencia, regularidad y continuidad en una duración. Flavia Terigi (2020) al referirse a la forma escolar como una específica construcción histórica señalaba que "la obligación de concurrir a la escuela para educarse también lo es" (p. 3). La obligatoriedad como práctica escolar, queda regulada a través del régimen académico y de la presencialidad, lo cual para nuestro tiempo socio histórico, supone, asistencia regular a clases que se desarrollan en edificios definidos para la instrucción, diariamente, durante varios años. Este tipo de obligatoriedad, viene poniendo de relieve, las relaciones conflictivas entre estudiantes y escuela, relaciones que son con el tiempo, es decir, con un marco temporal y una interiorización pautada, que habiliten a la densificación de los más posibles, con el saber y con el conocimiento.

En este sentido, la producción 'obligada' de presencia escolar, suele resultar un arduo proceso, dificultoso, problemático, incierto y desigual para muchxs estudiantes, donde no va de suyo ni resulta familiar sostener una permanencia y una continuidad en y con lo escolar.

Las dificultades o imposibilidades de someterse a un marco temporal como el de la escuela, de respetar ciertas rutinas e interiorizar hábitos de estudio de manera duradera y continuada, en cotidianidades juveniles que no siempre están regidas por lo escolar, tienen como efecto la discontinuidad, inicialmente, para asistir todos los días de la semana, durante todo un año lectivo a las jornadas escolares, y luego, ello tiene efectos

en la significación, en el aprendizaje, en la socialización, en la pertenencia y en el enlace institucional. Cuando lxs estudiantes faltan a la escuela, esto es, no asisten a ella bajo las diferentes formas de producción de ausentismos³⁴, y en el marco de las distintas condiciones y razones que lo producen, tal como lo he desarrollado en los capítulos anteriores, su experiencia de la duración y de la permanencia queda amenazada. El tiempo tal como lo regula, organiza y estructura la escuela resulta conflictivo con esas otras temporalidades sociales. El tiempo ocupado y previsible de la escuela, el tiempo de lo esperado, se enfrenta y queda interpelado por lo inesperado o contingente de los tiempos sociales y juveniles de muchxs estudiantes.

Se trata de estudiantes que se constituyen en la segunda generación de familias que habiendo ingresado al nivel secundario, no lo finalizaron. En la mayoría de los casos, sus familias ya estrenaron este nivel, y también, en la mayoría de los casos, en las dos escuelas estudiadas, no lo finalizaron. Con esta experiencia familiar, y con las inestabilidades y contingencias de vidas a la intemperie, lxs estudiantes de ambas escuelas, junto a sus familias, valoran positivamente a esta institución que sigue siendo representada como forjadora de un futuro que quizás tarde demasiado en llegar -o no llegue nunca-, mientras en el corto plazo, día a día, se configura conflictivamente la construcción histórica y contingente de la continuidad en la asistencia a clase, que no es otra cosa, que la construcción cotidiana de una obligatoriedad discontinua.

Los aportes de Noel en su caracterización de los tipos ideales de actores sociales, los transicionales y emergentes, y su anclaje en las conceptualizaciones elisianas del tiempo, -como símbolo de una coacción inevitable, interiorizado y formando parte integrante de la estructura de su personalidad- para diferenciar el papel del trabajo y la escuela como instituciones modernas con un alto grado de coacción civilizatoria y reguladora de las conductas de lxs actores sociales, resultaron fecundas para comprender los procesos históricos recientes respecto a la transformación de la estructura social argentina. El trabajo de campo y las conversaciones con lxs estudiantes, permitió ir reconociendo el entrelazamiento de inestabilidades y discontinuidades sociales y familiares, respecto al

³⁴En el otro extremo de la fragmentación escolar, en las escuelas de élite las ausencias sostenidas y reiteradas también son un fenómeno que relatan docentes y directivxs. De hecho, uno de los preceptores del IPEM A, en sus relatos comentaba que había ocupado el mismo cargo en una prestigiosa escuela de la zona norte de la ciudad de Córdoba, destinada a estudiantes provenientes de sectores privilegiados. Su descripción aludía a una excesiva acumulación de inasistencias por viajes al exterior con sus familias hasta tres o cuatro veces al año. Sin duda, otro tipo de prácticas sociales y de temporalidades. Pese a esta acumulación de inasistencias, estxs estudiantes contaban con soportes y apuntalamientos económicos y simbólicos para que la discontinuidad de su presencia en la escuela, no tuviera efectos en su experiencia escolar. Si a su vez, recuperamos la caracterización de escuelas realizada por Saraví, aún a riesgo de esquematismos, la experiencia total y omnipresente de este tipo de escuelas de élite, tiene efectos para la producción de continuidad sostenida.

trabajo de lxs padres/madres, a su presencia como adultos a cargo de la crianza y el cuidado, respecto a los lugares de residencia y a tener un buen estado de salud, respecto también a la seguridad de las pertenencias y de la propia vida, entre otras, con las discontinuidades escolares de una presencia interrumpida, intermitente o incompleta.

Con relación al ausentismo escolar, como fenómeno de la escolarización de masas y como problemática de la escolarización obligatoria, se fue reconociendo que el número de inasistencias se construye cuantitativamente de acuerdo a las normativas, definiendo inclusiones y exclusiones justificadas o legítimas, intervenciones y protocolos que vienen desplazando el eje del estudiante hacia las condiciones de escolarización. La precisión del número, 20, 30... 35 y hasta 40 o más inasistencias, en el contexto de las escuelas, de las prácticas, de los sentidos y las resignificaciones por parte de lxs actores escolares, comienza a presentar límites mucho más imprecisos y borrosos. No se trata de un número, sino de lógicas, experiencias y respuestas. De un 'mientras tanto' y algunos 'entre'.

Si como decía en el capítulo 6, el ausentismo es un problema de la presencialidad y una alteración del tiempo escolar instituido, la discontinuidad y sus lógicas generan más discontinuidad, al perderse los sentidos y anclajes subjetivos que la regularidad y la continuidad configuran en las condiciones pedagógicas de la presencialidad sincrónica. Del lado de las escuelas y de las políticas, es posible pensar la discontinuidad como una zona de indeterminaciones en las intervenciones pedagógicas, que se manifiesta, por un lado, en la opacidad estadística o inexistencia de información precisa y pertinente en la escala de las políticas educativas, así como a las formas y modalidades de un trabajo intersectorial más atento de los entramados territoriales; en la escala de las escuelas, las respuestas producidas siguen encontrando un límite entre el adentro y el afuera, -es ausentismo pero no abandono³⁵, se valora positivamente la escuela pero la irregularidad es la relación que lxs estudiantes mantienen con ella-, en la imprecisión o indeterminación de su abordaje, aún centrado en ciertos algoritmos y en una concepción lineal y evolutiva de tiempo y en una representación meritocrática sobre la asistencia. A su vez, familias a las que no se puede 'obligar' a enviar a sus hijxs a la escuela, y estudiantes que manifiestan débilmente la 'voluntad por el trabajo escolar' (Graizer, 2020). Ni adentro, ni afuera, van, vienen, interrumpen, faltan, asisten con intermitencia, fragmentando y disminuyendo procesos y tiempos para aprender, son las formas en que se configuran

35Me pregunto si contamos con formas de reconocimiento y representación que reflejen dónde y cuándo se producen los quiebres y las rupturas reales con la escuela.

algunas trayectorias escolares en la obligatoriedad extendida de la escuela secundaria. Un continuar en la discontinuidad, como ya lo planteó Saccone (2019).

Las escuelas y sus agentes, han operado históricamente -por defecto diría Terigi- con saberes asentados en la continuidad y la permanencia en una escuela que no era obligatoria. La discontinuidad y la fragmentación son formas de habitar las escuelas en un nuevo tiempo obligatorio, y que en estos últimos años vienen poniendo en conflicto y en entredicho aquellos saberes, disposiciones y regulaciones de la continuidad. La pregunta por cómo unir los fragmentos, como producir puentes, hacer que el tiempo escolar haga sentido, aún en la discontinuidad es una interrogación pedagógica. Algunas referencias ya he insinuado respecto al trabajo interinstitucional en territorios de desigualdad y la necesidad de 'figuras escolares anfibia' que puedan entrar y salir de la escuela con mayor flexibilidad, para producir articulaciones interinstitucionales.

Oscar Graizer nos habla de contextos de transmisión, y en un artículo publicado en el 2020, mientras experienciábamos inéditas y novedosas formas de lo escolar en los hogares o lugares residenciales. Al respecto, definía a ese novedoso contexto de transmisión de la pandemia, como

Un conjunto complejo de relaciones entre espacios y temporalidades, los de la casa y los del espacio escolar diferenciado alternado; entre actores, los de la casa, los de la escuela, los de otras fuentes de información; entre las personas y los objetos de la casa y luego aquellos «de la escuela» con los que se interactúe, en la casa o/y en la escuela; un complejo de relaciones entre discursos que ahora se hacen carne en el espacio doméstico y luego en alternancia con el espacio escolar; la distribución (indiferenciación) del tiempo, las secuencias y ritmos de la vida cotidiana de niñxs y jóvenes y sus adultxs convivientes, entre pares convivientes (p. 257).

Graizer caracterizaba este nuevo contexto de transmisión en el marco de las medidas sanitarias, como el ASPO y el DISPO dispuestas en la pandemia. Acaso no es posible aplicar esta conceptualización para quienes, sin la suspensión de dichas medidas, tienen experiencias similares a las que hemos vivido todxs durante el 2020, pero por ausentismo? Lo interesante que nos propone este autor, refiere a que ante un contexto histórico como el vivido, se ampliaron los contextos de transmisión y las relaciones y alternancias entre la escuela y la vida cotidiana doméstica. ¿Es posible, ampliar y diversificar los contextos de transmisión, aun cuando -como vimos- se trate de contextos con múltiples precariedades, como formas de crear puentes ante la discontinuidad? Es decir, si las discontinuidades no son intencionales, sino que forman parte y son efecto de condiciones sociales y de ordenamientos organizativo institucionales en los territorios de

la desigualdad, de biografías atravesadas por las contingencias que producen la acumulación de desventajas, es posible proponer intervenciones pedagógicas que construyan “continuidades intencionales” (Akkerman y Baker, 2016). Esta es una línea abierta para la investigación y para la invención pedagógica.

En la entrevista realizada al coordinador de cursos del turno tarde del IPEM A, este actor refirió sobre la estrategia que estaba poniendo en juego en relación a las inasistencias, relativa a tomar como unidad de referencia la semana, para analizar junto a lxs estudiantes cuántas semanas sin faltar ningún día habían logrado.

mi propuesta tenía que ver con visibilizar el ausentismo, (...) y ver cuántos días llevábamos con cursos completos (...) Yo siempre les digo a los chicos (...) ‘mirá fijate vos cuántas semanas completaste del año?’ y cuando empezamos a ver eso, funciona (...) Desde el punto de vista de completar la semana (...) Si vos a un pibe le decís que tiene que completar la semana y le generás ese deseo, no sé si deseo pero esa necesidad, lo ubicás un poquito ahí me parece que le estás dando una herramienta concreta de cosas que él puede venir a hacer a la escuela. De decir no perderme nada, ver a todos los profes. (...) Al ver el registro, ver que nadie tenía la semana completa (...) Y cuando vos empezás a ver eso en el ausentismo te das cuenta que ahí tenés un primer objetivo (Entrevista a G, Coordinador de Curso turno tarde IPEM A, noviembre de 2018)

Aunque extensa, me ha interesado especialmente recuperar la palabra de este agente, por cuanto ofrece pistas sobre acciones e intervenciones asumidas desde una temporalidad escolar atenta al corto plazo, que es el de las contingencias y los imprevistos cotidianos. Lo que se hace en el corto plazo tiene efectos en el largo. La discontinuidad sostenida, producida semana a semana a través de las inasistencias intermitentes, como lo vimos en el caso de la estudiante Renata, finalmente desemboca en el abandono, y posiblemente en una desvinculación definitiva con la escuela. La temporalidad de las familias y su legado generacional de un tiempo discontinuo y fragmentado con la escuela y el trabajo, como tiempo más largo, también incide en las temporalidades más inmediatas del día a día. El corto y el largo plazo, no son solo escalas temporales de lxs estudiantes y sus familias o el modo en cómo se temporaliza su recorrido escolar, también son de la escuela, y las formas en que ésta puede temporalizarse pedagógicamente a través de distintos dispositivos institucionales para amortiguar las discontinuidades y rupturas escolares.

Vuelvo a Erik Orsenna con El cartógrafo de Lisboa, el maese Andrea y Bartolomé, el hermano de Colón.

...despejamos un lienzo de pared lo más grande posible, lo encalamos y colgamos el mayor pergamino jamás fabricado por el taller -con la piel de ocho reses-, y como yo tenía fama de mañoso para realizar operaciones minuciosas, se me encargó la costura, por cuya invisibilidad tuvieron a bien felicitar me. Y empezamos, con el mayor secreto, a trazar costas inmensas de Marruecos, cabos enormes, playas, escollos, desembocaduras de ríos... (...) Un mapa no vale únicamente para fijar la frontera entre la tierra y el mar. Allega cosas diversas y las aúna. Mejor dicho, les da morada. En el fondo, un mapa es una piel. Como piel que es, confiere la identidad. Como piel que es, es un saco; evita que las realidades que contiene se pierdan (Orsenna, 2012, p. 213 y 221)

A modo de un primer y tentativo mapa, he buscado coser -aunque no de manera invisible- trabajos, investigaciones, reflexiones, documentos y regulaciones con la palabra de lxs actores escolares, docentes, preceptorxs, directivxs, estudiantes para producir un conocimiento nuevo que colabore en la comprensión profunda del ausentismo y de la discontinuidad en la escuela secundaria en tiempos de obligatoriedad y de derechos, para evitar que ciertas realidades se pierdan. Costuras entre investigaciones europeas y americanas intentando dibujar la zona entre el abandono y el ausentismo, entre la ruptura y la intermitencia; he allegado conceptos para darles morada en este trabajo, y ello me permitió pasar de la pregunta por el ausentismo, a la interrogación por el tiempo y luego por la discontinuidad. He puesto a dialogar y a interpelar los conceptos y la realidad observada y más que límites o fronteras definidas, he podido reconstruir lógicas, procesos, experiencias y respuestas sobre la discontinuidad. Mientras realizaba estos hilvanes y costuras, la relación entre obligatoriedad, escuelas y estudiantes de sectores populares mostraba sus relieves y algunas de sus geografías. A la vez, algunas preguntas formuladas en el proyecto, iban encontrando algunas respuestas y en simultáneo, iban apareciendo otras, centradas en la pospandemia y en el actual presente de las dos escuelas estudiadas, ambas ya bajo la regulación de la NRA. Pero, sobre esto seguramente será necesario 'armar' nuevos mapas.

Puedo plantear entonces, que los desarrollos interpretativos de esta última parte, así como los propuestos en los anteriores capítulos, se constituyen en un aporte teórico-conceptual y metodológico, tal como lo formulé en uno de los objetivos generales del proyecto de Tesis, presentado en el 2018, al campo de las discontinuidades y rupturas escolares y para las políticas educativas del nivel.

Palabras finales...

Dos tipos de interrupciones signaron esta investigación. La de la pandemia interrumpió el trabajo de campo durante un tiempo. La segunda interrupción devino de las circunstancias particulares en la que hice esta investigación y que operaron sobre las condiciones de producción de conocimiento. Sin contar con becas, la realización del presente doctorado debió producirse en el entramado de un *'mientras tanto'*: *'mientras trabajaba'*, *'mientras era madre y realizaba tareas de cuidado y crianza'*, *'mientras sobrellevaba las exigencias de la reproducción doméstica del hogar'*, *'mientras como hija acompañaba el envejecimiento de mis padres'*. El trabajo intelectual estuvo signado por esos *'mientras tantos'* y tal como las experiencias escolares de lxs estudiantes investigadxs, la intermitencia y discontinuidad formaron parte de mi formación doctoral. Aquello que estaba investigando, en parte, formaba parte de una experiencia en primera persona, aunque claramente con otros soportes materiales y simbólicos para afrontar dichas discontinuidades. Solo cuando pude producir ciertas condiciones para la continuidad, la escritura de esta tesis comenzó a tomar forma y los fragmentos deshilachados de trabajo intelectual comenzaron a tener cierto *'aroma'* (Byung-Chul Han, 2015) y pude elaborar y producir relaciones analíticas pertinentes, y por tanto, aprender. Es esto lo que necesitamos producir para lxs chicxs que acumulan ausencias en las escuelas, durante una temporalidad que -aún no se han dado cuenta- les pertenece por derecho y no solo por obligación.

Nuevamente Solnit para hablar de las distancias y para poner fin a esta escritura. Escribe lo siguiente

El mundo es azul en sus extremos y en sus profundidades. Ese azul es la luz que se ha perdido. La luz del extremo azul del espectro no recorre toda la distancia entre el sol y nosotros. Se disipa entre las moléculas del aire, se disipa en el agua. El agua es incolora, y cuando es poco profunda, parece del color de aquello que tiene debajo. Cuando es profunda, en cambio, está llena de esa luz dispersa; cuanto más pura es el agua, más intenso es el azul. El cielo es azul por la misma razón, pero el azul del horizonte, el azul del lugar donde la tierra parece fundirse con el cielo, es un azul más intenso, más onírico, un azul melancólico, el azul del punto más lejano que alcanzas a ver en los lugares donde puedes abarcar grandes extensiones de terreno con la mirada, el azul de la distancia. Esa luz que no llega a tocarnos, que no reconoce toda la distancia hasta nosotros, esa luz que se pierde, nos regala la belleza del mundo, que en gran parte está en color azul (2022, p. 29).

La distancia es una categoría espacial. La discontinuidad en cambio es temporal. Alude al tiempo. Me pregunto entonces cuál sería el color de la discontinuidad, cuando ese azul de la distancia queda interrumpido por demoras, intervalos o abandonos y no logra regalarnos *la belleza del mundo* en la escuela. Si el azul es el color de la luz que se ha perdido, cuál es el color que necesitamos identificar para quienes se pierden en el sistema educativo por ausencias. Quizás se trate de un color que aunque presente en el espectro, nuestros instrumentos teóricos y metodológicos, en el estado de su desarrollo histórico, aún no han logrado reconocerlo. O quizás sea un color que haya que desterrar. Desde la pedagogía, contamos con preguntas relativas a la transmisión, a la forma escolar, a las relaciones con el saber, a la enseñanza y al aprendizaje. Es un inicio. Esta tesis, también, pues necesitamos enriquecer las concepciones que tenemos sobre la continuidad y la discontinuidad escolares y que se constituyen en nuestros actuales ángulos de visibilidad y lectura. Necesitamos volver más pertinentes nuestros discursos, análisis e intervenciones sobre las mismas, pues éstas siguen operando sobre la base de lo opaco, contradictorio y multidimensional que siguen siendo las relaciones sociales e históricas entre escuela, estudiantes y obligatoriedad.

El desafío está planteado. Esta ha sido mi colaboración al respecto.

Referencias Bibliográficas

Bibliografía citada

- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- Acosta, F.(2007). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Editorial Stella y La Crujía.
- Acosta, F. (2019). *Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina*. RELAPAE, (11), (pp. 13-27).
- Acosta, F., Fernández S. y Álvarez M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Pinkasz D. y Montes N. (comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones UNGS.
- Alterman, N. y Coria, A. (comp.). (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Editorial Brujas.
- Álvarez-Cienfuegos Fidalgo, J. (coordinador) (2014) *Tiempos de la creación y del pensamiento*. UACJ-UMSNH.
- Ardoino, J. (1988) *El análisis multirreferencial*. Mimeo.
- Armella, J. y Dafunchio, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela, en *Educação & Sociedade, Campinas*, vol. 36, no 133, (pp. 1079-1095), octubre-diciembre <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015140391>
- Arroyo, M. y Litichever, L. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*, Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Disponible en:
<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Estado-del-arte.-2018-RIES.pdf>

- Arroyo, M. y Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte, en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 52, noviembre 2019, (pp. 165-181).
- Avila, O. (2022). Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos. En *Cuadernos de Educación* Año XIX N° 20, (pp. 74-86). CIFFyH, FFyH, UNC.
- Avila, O. (comp.) (2015). *Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Avila O. (1996). *Instituciones Educativas y Contextos. Observaciones desde el trabajo de campo*. [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación. UBA.
- Avila, O. (2012) Igualdad y Educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. En *Cuadernos de Educación* Año X N.º 10, (pp. 1-11). CIFFyH, FFyH, UNC.
- Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Revista Páginas* N° 2 y 3. (pp. 19-33). Ediciones Narvaja.
- Baquero, R., et.al (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* - Volumen 7, Número 4.
- Bayón, M. C. (2005). Las huellas de los noventa en la sociedad argentina. Trayectorias, identidades e incertidumbres desde la inestabilidad laboral. En *Revista Mexicana de Sociología* vol.67 no.4.

- Besso, M. R., Pedrazzi, G. y Ferreyra, H. (2012). Educación secundaria y modalidades. Prevención del Abandono escolar. En *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2* ISSN: 2007-6649, (pp. 20-35).
- Bidart, C. (2020). Crisis, decisiones y temporalidades: sobre las bifurcaciones biográficas. En *Enfoque biográfico y curso de vida: caminos paralelos para un destino común. Revista Contenido, Cultura y Ciencias Sociales*, 10, <https://shs.hal.science/halshs-03096627/document>
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Unicef, Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, Emilio (2014). Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida en Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (coordinadores) *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. INEE-El Colegio de México.
- Bocchio, C. (2020). El futuro llegó hace rato: pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e) Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon J.C. y Passeron J.C. (2002 1era edición argentina). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Brailovsky, D. (2012). Capítulo 1 Objetos y gestos del ambiente-aula. En *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Editorial Homo Sapiens.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Aula XXI. Santillana Ediciones.
- Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires. Una

indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. En *Revista Propuesta Educativa* [en línea] (43) (pp. 148-151). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714017>

Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm, 154. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Briscioli, B. y Canciano, E. (2012). *Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria*, [Ponencia] VII Jornadas de Sociología, Instituto de Ciencias, Área de Sociología, Campos UNGS.

Bronkhorst, L. y Akkerman, S. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35. doi: 10.1016/j.edurev.2016.04.001

Byung-Chul, H. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Ediciones Herder.

Carli, S. (1997). El alumno como invención siempre en riesgo. En Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (comps.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.

Castro, A. (2022). Escuela secundaria y pandemia: testimoniar sobre los procesos de escolarización y habilitar la mirada a la novedad. *Revista Del IICE*, (51). <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10677>

Castro, A. y Oliva, S. (comp.) (2020). *Espacialidad y educación. Reflexiones y experiencias desde la investigación*. Universidad Nacional de Córdoba.

Castro, A. y Martino, A. (2021) Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. En *Confluencia de saberes* (4), año 2, Septiembre (pp. 63-84).

- Castro, A., Beltramino, L. y Martino, A. (2022). Una política pública de inclusión en la provincia de Córdoba: Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). [Ponencia] IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La investigación en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos.
- Castro, A., Álvarez, S. y Fonseca, P. (2022). Los espacios escolares en la escuela secundaria: el desafío de garantizar el derecho a la educación y una espacialidad para todxs. En *Cuadernos de Educación* Año XIX N.º 20, CIFYH, FFyH, UNC.
- Cendales, L. y Mariño, G. (2001). Los mapas mentales. Una estrategia para realizar investigación cualitativa. *Revista Aportes* 56. Dimensión educativa.
- Correa, M., y Bocchio M.C. (2022) Entre la terminalidad de la educación secundaria obligatoria y el desfinanciamiento de un plan de terminalidad. Análisis del Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) en la Provincia de La Pampa, Argentina (2008-2018). En *Praxis Educativa UNLPam*, Vol. 26, N 3, (pp. 1-21).
- D'Amico, D. (2008). Redes socio-políticas y desempeño organizacional en asociaciones vecinales de los barrios populares de la ciudad de Córdoba, Argentina. [Tesis de Maestría (inédita) en Gestión Política, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Católica de Córdoba]. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/PAUCC_ccbfa1d7648a61b0fbb3c3f51e57c349
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- de la Fuente Fernández, M. A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. En *Revista de Investigaciones en Educación*, N° 6 (pp. 173-181).

- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). *Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional*. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados, (pp.15-55).
- Díaz Larrañaga, N. (2006). *Temporalidades*, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Duschatsky, S. (2007) Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas. En *Revista Propuesta Educativa*. N°27. Año 16, (pp.18-28).
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso.
- Elías, N. (2010). (tercera edición) *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Escolano Benito, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En *Revista de Educación N.º 298 Tiempo y Espacio*, (pp.55-80) Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Engler, V. (14 de agosto de 2009). La máquina de dudar. *Diario Página 12*.
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, No. 61, (pp.431-453).
- Falconi, O. y Frankowski, T. (2022). Normativas ministeriales y sentidos escolares para la obligatoriedad e inclusión en la Educación Secundaria: implementación y gestión de los dispositivos NRA y UTP en escuelas técnicas de Córdoba. En *Cuadernos de Educación Año XIX N.º 20*, (pp.124-137) Ciffyh, FFyH, UNC.
- Falú, A. (2014). Transformación urbana: Córdoba, una ciudad extendida y fragmentada. En *Agenda 4P Políticas Públicas - Política - Profesionales*.

<https://agenda4p.com.ar/2014/02/28/transformacion-urbana-cordoba-una-ciudad-extendida-y-fragmentada/>

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. En *Revista Estado y Políticas Públicas* 13, octubre. (pp. 19-38).
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. En *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2011, vol.41, n.144, (pp.732-751). ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>. Y en *Revista Propuesta Educativa*, Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – (pp. 85 a 94) Flacso.
- Fernández Enguita, M. (1988). El rechazo escolar ¿alternativa o trampa social? En *Revista Política y Sociedad*, January 1988. N.º 1 (pp. 23-35).
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Notas teóricas. Editorial Paidós.
- Ferreira, H. y Vidales, S. (comp.) (2013). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Comunicarte Editorial.
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014) Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Serie la Educación en Debate, ME-DINIECE.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas: conceptos y reflexiones. En Butelman I. (comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Editorial Paidós.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Cuaderno de Postgrado*. Publicación de Programa de Análisis Institucional de la Educación.

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Garay, L. (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Editorial Comunicarte.

García Gracia, M. (2001). L'Absentisme Escolar en zones socialment desafavorides. El cas de la ciutat de Barcelona. [Tesi Doctoral dirigida per: Dr. Joaquim Casal i Bataller. Departament de Sociologia. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona].
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/16709?locale-attribute=gl>

García Gracia, M. (2004). L'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari obligatori. Alguns resultats de la recerca. En *Educar* 33, 2004 pp. 159-180.

García Gracia, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: Estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, núm. 338, (pp. 347-374).

García Gracia, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales, en *Aula Abierta*, 86 (2005) (pp. 55-74). ICE Universidad de Oviedo.

García Gracia, M. (2009). El absentismo escolar: Algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio. En Bolívar Botía, A. (Coordinador del Monográfico) *Monográficos Escuela: Absentismo y abandono escolar: políticas y buenas prácticas* (pp.4-6) Elabora Escuela. Colabora Junta de Andalucía, Castilla La Mancha.

Gebara, M. y Florczak, M. (2013). Sobre el tiempo: primeras aproximaciones entre el pensamiento físico y el pensamiento sociológico de Norbert Elías. En *Revista*

Géhin, J. P. (2003). La construction sociale de la “déscolarisation”: examen d’un dispositif départemental de signalement de l’absentéisme, *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs* [En ligne], 2 | 2003, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 06 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cres/1464>.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Editorial Morata.

Giovine, R. y Martignoni, L. (2011) *La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad*.

En *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 84, (p.p 175-194) maio-ago.

[https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xJSwM7FBMvjwmDn5DNBnDxw/?](https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xJSwM7FBMvjwmDn5DNBnDxw/?format=pdf&lang=es)

[format=pdf&lang=es](https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xJSwM7FBMvjwmDn5DNBnDxw/?format=pdf&lang=es)

Gluz, N. y Feldfeber, M. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación. En *Revista Estado y Políticas Públicas* N°13, (pp. 19-38).

González, F. y Crego, M. L. (2018). La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinEs, En *Propuesta Educativa* 49 – Año 27 – Jun. 2018 – Vol.1 – (pp. 84 a 93).

González, F., Suligoy, M. y Martino, A. (2019). *Informe Técnico Estudio de campo. Seguimiento de trayectorias: las inasistencias de estudiantes en escuelas de la zona de Inspección Capital* 3. Proyecto de Extensión Co-producciones: diálogos, búsquedas y colaboraciones entre Universidad y una Inspección de Educación Secundaria de Córdoba Capital. Escuela de Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Humanidades. Inspección de Educación Secundaria Regional Capital 3.

González González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1). (pp. 1- 12).

- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. En *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. REICE – volumen 4 Número 1.
- González González, M. T. (2009). El abandono escolar: etiología, causas y vías para su reducción. En Bolívar Botía A. (Coordinador del Monográfico) *Monográficos Escuela: Absentismo y abandono escolar: políticas y buenas prácticas*. (pp. 7-8). Elabora Escuela. Colabora Junta de Andalucía, Castilla La Mancha.
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol. 21 No 1. Versión On-line.
- Graizer, O. (2020). Contextos de transmisión. Entre lo que es y lo que está siendo. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* - UNIPE: Editorial Universitaria.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós Editorial.
- Gutiérrez, A. (2000). La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu. Prólogo en: *Bourdieu, Pierre, Intelectuales, Política y poder*. Ediciones Eudeba.
- Gutierrez, G. et.al (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.
- Gutierrez, G. et al (2014). *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013*. Colección La producción de la (des)igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones (2003-2013). Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

- Gutierrez, G. y Uanini, M. (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 2 N.º 2. Dossier Temático. (pp. 28-37). ISSN 2408-4573.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. En *Revista de Educación N.º 298 Tiempo y Espacio*. (pp. 271-306). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. IPE-Unesco y Editorial Santillana.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última década* N°30, CIDPA (pp. 67-92).
- Kessler, G. (2006). *Sociología del delito amateur* (Con la colaboración de Mariana Luzzi). Paidós.
- Kosik, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto* (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo). Versión al español y prólogo de Adolfo Sanchez Vazquez. Editorial Grijalbo.
- Krichesky, M. (2014) Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. En *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales* Año 3 nro 3. Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste, Centro de Estudios Sociales.
- Krichesky, M. (2017). Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes para un balance necesario. En *Voces en el Fénix*. En <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/procesos-de-escolarizacion-y-la-ampliacion-de-la-obligatoriedad-escolar-aportes-para-un-balance-necesario/>

- León Vega, E. (2000) El tiempo y el espacio en las teorías modernas sobre la cotidianeidad. En Lindón Alicia (coordinadora) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Antrhopos.
- López, M. E., Martino, A. y Vázquez, S. (2006). Génesis e institucionalización de las cooperadoras escolares. El proceso de institucionalización de las organizaciones de apoyo a la educación desde la independencia al estado nación. [Trabajo Final de Licenciatura en la carrera de grado en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC] <https://catalogo.biblio.unc.edu.ar/Record/ffyh.62094>
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu Editores.
- Lourau, R. (1993). *Implicación y sobreimplicación*. Traducción e Introducción: Cristián Varela. (s/d).
- Marengo, C. y Monayar, V. (2012). Crecimiento urbano e informalidad residencial. El caso Nuestro Hogar III en la periferia de Córdoba, Argentina. En *Cuaderno urbano* vol.13 no.13 Resistencia jul./dic. 2012. versión On-line ISSN 1853-3655
- Martino, A. (2016). Las inasistencias de los estudiantes: la escuela secundaria en cuestión. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 12, Nro.11, Vol.1 (pp. 47-63).
- Martino, A. (2018). *Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones*. Proyecto de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Martino, A. (2018). Regulaciones, prácticas y sentidos sobre las ausencias de los estudiantes en la escuela secundaria obligatoria. Análisis e interrogantes sobre el régimen académico. En *Revista Educación, Formación e Investigación*, Vol. 4, N 7 (pp. 80-100). (En línea).

- Martino, A. (2020). Desde la escuela: Murales y Registros de asistencia. Una mirada sobre la intermitente ausencia/presencia en el tiempo escolar. En Castro, A., y Oliva, S., (comps) *Espacialidad y Educación. Reflexiones y Experiencias desde la Investigación*. (pp. 83-96). Facultad de Filosofía y Humanidades, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba.
- Martino, A. y Rotondi, M. E. (2020). Ser estudiante en la escuela secundaria. Entre oficios, méritos y esperanzas en Gutierrez, G. y Pérez Rojas, M. (editores) *La escuela secundaria construye aprendizajes. Experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación*. Alaya Servicio Editorial. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).
- Martino, A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea del ISEP (2020). Clase 2: Escuelas, sujetos y contextos. Mirar la educación escolar desde una perspectiva relacional. Módulo Análisis Institucional para la Gestión Escolar en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria o Superior. Diplomatura Superior en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Martino, A. (2022). Acerca del tiempo escolar: ¿nieve en nuestras manos? En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XX N° 20 (Octubre 2022) (pp. 1-22) DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2022-202011>
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gomez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. En *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, (pp. 119-145).
- Millet, M. y Thin, D. (2003). La "déscolarisation" comme processus combinatoire. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* n°132, (pp.46-58). <halshs-00473622>

- Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. En *Revista científica de Información y comunicación*, 13, (pp.29-65).
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Editorial.
- Niedzwiecki, D. (2018). *Escuela secundaria y gestión directiva: preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado*. Novedades Educativas.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM Edita. Universidad Nacional de General San Martín.
- Núñez, P. (2019). Mañana es mejor: reflexiones sobre tiempo y escuela. En *Desafíos para una educación emancipadora* - Pedro Núñez et al ; compilado por Claudia Balagué, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Redes de tinta diálogos pedagógicos).
- Onetto, F. (2008). El tiempo escolar. Tiempo de las promesas. En *Revista Novedades Educativas. Tiempos y espacios*. Año 20 N.º 212 – Agosto (págs. 4 – 11).
- Orsenna, E. (2012) *El cartógrafo de Lisboa*. Editorial Tusquets.
- Oszlak, O. (1980). *Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Estudios CEDES, Vol. 3, N°2.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* [Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata] <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55152>

- Río Ruiz, M. (2012). Entre las ausencias y las rupturas escolares: condicionantes de las intervenciones frente al absentismo y sus efectos sobre la dinámica de aulas y centros. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la educación*, 5 (2), (pp. 186-204).
- Río Ruiz, M. (2014). Micropolítica del absentismo escolar: condicionantes institucionales, etiquetajes sociales y reapropiaciones estratégicas, desviaciones e hibridaciones de las normativas. En Peláez-Paz, C. y Jociles, M. I. (Eds.). *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación*. Traficantes de Sueños.
- Rockwell, E. (coord.) (1997 2da.reimpresión). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. En *Cuadernos de Antropología Social* 47 (pp. 21-32).
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. [Ponencia] Seminario CLACSO sobre educación.
- Rodríguez-Amieva, J. M. y Paulín, H. (2018). Identidad social urbana y sentido de la comunidad. Avance de investigación en el Barrio cordobés de San Vicente. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. II Congreso Internacional de Psicología – V Congreso Nacional de Psicología “Ciencia y Profesión”. Vol. 3, N° 3, (pp. 40-61).
- Romero, N. y Carnevale, G. (2017). Enfoque: El tiempo escolar. En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO Virtual Argentina.
- Rovelli, C. (2018). *El orden del tiempo*. Editorial Anagrama.
- Rubio González, J., Cuadra Martínez, D., Oyanadel Véliz, Cristina et al (2019), Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. En *Perfiles Educativos*, Vol. XII, nro 164 IISUE UNAM.

- Saccone, M. (2019). *Experiencias de jóvenes en contextos de pobreza. Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)*. [Tesis doctoral en Antropología - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires]
- Saccone, M. (2022). Interrupción, intermitencia y recorte de la asistencia en la escuela secundaria. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-29. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4603>
- Salazar Villava, C. (2003). Dispositivos: máquinas de visibilidad. *Anuario de Investigación 2003 - UAM-X* - (pp. 291-299).
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México, CIESAS.
- Saraví, G. (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela En Núñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. (comp.). *Escuela secundaria, convivencia y participación*, Eudeba.
- Sburlatti, S. y Toscano, A. (2010). *Educación inclusiva. Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires*, [Ponencia] Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
- Servetto, S. (2010). El valor del “tiempo” en la escolarización de las y los adolescentes de sectores medios y medios altos de la ciudad de Córdoba. En *Revista Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y problemas emergentes*. CEACU editores, Laborde.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Solnit, R. (2022). *Una guía sobre el arte de perderse*. Fiordo Editorial.

- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, (pp. 67-78).
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas para la Gestión de la Educación Pública Obligatoria en Iberoamérica*.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa* 29. Dossier Reforma de la forma escolar (pp. 63-71) FLACSO.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación. Documento.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, [Conferencia] Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. En *Revista Quehacer educativo*, (pp. 15-22).
- Terigi, F. (2015). *Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria*. [Ponencia] I Reunión científica FLACSO.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. En *Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*. Universidad Nacional de La Plata. Núm. 11.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y

- las alternativas de baja escala. En *Dossier La educación secundaria obligatoria en la Argentina. Revista del IICE/33* (pp. 27-46).
- Thin, D. (2006). Agir contre les ruptures scolaires ou pénaliser les familles? En L'actualité éducative du N.º 441 de mars. *Cahiers Pédagogiques. Cercle de Recherche et D'action pédagogiques*.
- Thompson, E. (1984). Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial, en *Tradicción, revuelta y conciencia de clase*, Crítica.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.). (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Flacso/Homo Sapiens.
- Tobeña, V. (2012). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Flacso/Homo Sapiens.
- UNICEF (2020). *La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19>
- UNICEF (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. *El Observador, Dossier del Observatorio Educativo de la UNICEF*, Diciembre de Año 1. Número 2.
- Vanella, L. y Maldonado, M. (Ed.) (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Córdoba, Argentina*. Educar en Ciudades, Universidad Nacional de Córdoba y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF.

- Vargas Monroy, L. (2010). De testigos modestos y puntos cero de observación: las incómodas intersecciones entre ciencia y colonialidad. En *Revista Tábula Rasa*, Bogotá, Colombia. No.12, (pp. 73-94).
- Vázquez-Recio, R. y López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. En *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230094
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (1994). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Traducción a a cargo de Leandro Stagno, Universidad Nacional de La Plata.
- Viñao Frago, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), (pp. 9-45).
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la Educación Media Superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez Raymundo (Ed.) *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-159). Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Editorial Akal Universitaria.

Regulaciones y documentos oficiales

Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. 2004. DINIECE-Unicef. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

Proyecto Prevención del Abandono Escolar. Informe 2011. Fundación SES, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación y DNPS
https://issuu.com/fundses/docs/ppae_2011_informe_final_ses

Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar. Documento de trabajo para las escuelas 2010. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación y DNPS.

Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar. Documento de trabajo para los Municipios. 2010. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación y DNPS.

Resolución 979/63. Reglamento General de Escuelas de Enseñanza Media y Especial. D.E.M.E.S.

Resolución 188/2018. Nuevo Régimen Académico. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Resolución 005/2010. Régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de los Alumnos del Nivel Secundario y de la Modalidad Técnico Profesional. Córdoba, Argentina.

Informe Preliminar Encuesta a Hogares Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19 Julio 2020. Ministerio Nacional de Educación, Secretaría de Evaluación e Información Educativa y Unicef. Argentina.

Memo 5/2021. Secretaría de Educación. Ministerio de la Provincia de Córdoba.

Memo 10/2020. Secretaría de Educación. Ministerio de la Provincia de Córdoba.

Bibliografía consultada

Avila, O., Martino, A. y Muchiut, M. (2010). *Escuela secundaria, universalización y desafíos de la heterogeneidad*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso nacional y Primero Internacional de Psicología institucional. Las instituciones en contexto: desigualdades, diferencias, violencias. Organizado por Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Fundación Gérard Mendel y Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino.

- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Bisquerra, R. (2008). *Metodología cualitativa en Métodos Cuantitativos Aplicados 2. Antología*. Maestría en Educación. Centro de Investigación y Docencia. Secretaría de Educación y Cultura, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. pp. 34 - 58.
- Camilloni, A. (1991). *Alternativas para el régimen académico*. *Revista Iglú*, 1.
- Castel, R. (2001). Presente y genealogía del Presente. Pensar el cambio de manera no evolucionista. En *Revista Archipiélago* N.º 47, pp. 67-75.
- De Sousa Santos, Boaventura (2006). *La sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes en Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentro en Buenos Aires). Clacso. Disponible en:
“<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2Capitulo1.pURLdf>”.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, Clacso.
- Del Río, J. P. (2010). *El lugar de la vivienda social en la ciudad. Una mirada desde el mercado de localizaciones intra-urbanas y las trayectorias habitacionales de los destinatarios*. Ponencia presentada en las III Jornadas del Doctorado en Geografía. Desafíos Teóricos y Compromiso Social en la Argentina de Hoy, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós.
- Escudero, A. (1999) *Heidegger y el concepto de tiempo*. En *Éndoxa: Series Filosóficas*, N.º 11, pp. 211-226. UNED.

- Esterle-Hedibel, M. (2005). Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 895-905. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, Déscolarization, Décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, en *Médecine & Hygiène* | «*Déviance et Société* » /1 Vol. 30 | pages 41 à 65. Article disponible en ligne à l'adresse: <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm>
- Flous, C. (2020). Relatos de espacio. Miradas sobre un barrio y una escuela media. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), e090. <https://doi.org/10.24215/23468866e090>.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Fundación SES (s/f). *Ausentismo en el sistema educativo. Abordaje diagnóstico y de estrategias de intervención en el sistema educativo y en municipios*. Documento base.
- Gaminián, A. (2014). *Pistas para mejorar. ¿Qué hicieron los países, escuelas y estudiantes con mejor desempeño en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012?*. Proyecto Educar 2050. Asociación Civil para la mejora de la educación en Argentina.
- García Gracia, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. En *Aula Abierta*, 86 (pp. 55-74). ICE Universidad de Oviedo.

- Gluz, N. (2015). Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina. En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 2 N.º 2. Dossier Temático. ISSN 2408-4573.
- Greco, M. B. y Toscano, A. G. (2014). *Trayectorias educativas en escuela media: Desafíos contemporáneos de la obligatoriedad*. Ficha de Cátedra. Publicación CEP Facultad de Psicología UBA.
- Guber, R. (2009). Política nacional, institucionalidad estatal y hegemonía socio-antropológica en las periodizaciones de la antropología argentina, en *Cuadernos del IDES*, Nro. 16, julio 2009, pp. 3-28.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Krichesky, M. (coord.) (2008). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires*. Informe de Investigación.
- Robles, O. (s/f). Noticia preliminar, traducción y notas en El concepto del Tiempo de Martín Heidegger, 1924. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Rascován, S. (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En Korinfeld, D., Levy, D., y Rascován, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Puntuaciones de época. Paidós Editorial.
- Rodríguez Gómez, G. (2008). *Proceso y fases de la investigación cualitativa*, en *Métodos Cuantitativos Aplicados 2. Antología*. Maestría en Educación. Centro de

Investigación y Docencia. Secretaría de Educación y Cultura, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua pp. 59 – 75.

Safranski, R. (2017). *Tiempo. La dimensión temporal y el arte de vivir*. Tusquets Editores.

SITTEAL-OEI-UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2008).

La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina.

Vázquez Recio, R. (2008). El tiempo en la escuela: una vivencia permanente. En *Revista*

Novedades Educativas. Tiempos y espacios 20, N.º 212, pp 12 – 17.

Vigo Alejandro (2014) *Arqueología y aleiteología. Estudios heideggerianos*. Logos Verlag

Berlín. Alemania.

ANEXO

MATERIAL DE CAMPO

Enlace para acceder:

[https://drive.google.com/drive/folders/1CMFopM41kX-S2hmWFIV7ETWWYrcYKqBq?usp=share link](https://drive.google.com/drive/folders/1CMFopM41kX-S2hmWFIV7ETWWYrcYKqBq?usp=share_link)

