

Participación estudiantil y digitalización de la vida en común: notas sobre una experiencia

Student participation and digitization of life together: notes on an experience

 Myriam Southwell¹

 Martín Almuna²

Resumen: Este artículo se concentrará en las estrategias impulsadas por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, destinadas a impulsar la participación estudiantil y la convivencia, entre los años 2020 y 2021. Se presenta la experiencia de trabajo en soporte digital llevada adelante desde las líneas de trabajo “Construir Ciudadanía” y “Lenguajes contemporáneos” en el marco del ASPO y DISPO producto de la pandemia.

Palabras clave: participación estudiantil; convivencia; digitalización; centros de estudiantes; ciudadanía

Abstract: This article will focus on the strategies promoted by the Provincial Directorate of Secondary Education of the province of Buenos Aires, aimed at promoting student participation and coexistence, between 2020 and 2021. It presents the experience of work in digital support carried out from the lines of work "Building Citizenship" and "Contemporary Languages" in the framework of ASPO and DISPO as a result of the pandemic.

Keywords: student participation; living together; digitalization; students' associations; citizenship.

Forma de citar: Southwell, M. & Almuna, M. (2022). Participación estudiantil y digitalización de la vida en común: notas sobre una experiencia. *Voces de la educación, número especial*, 135-164.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ CONICET/Universidad Nacional de La Plata, Argentina, email: islaesmeralda@gmail.com

² Universidad Nacional de Quilmes, DGCyE, Argentina, email: martin.almuna@gmail.com

Participación estudiantil y digitalización de la vida en común: notas sobre una experiencia

Consideraciones preliminares

La pandemia impulsó las consecuentes medidas sanitarias de cuidado, aislamiento y distanciamiento social, tomadas desde marzo de 2020, lo que constituye una marca socio-histórica que condicionó el universo de las prácticas sociales, también conmovió y vulneró la vida y las trayectorias educativas. Para ello, fue importante diseñar dispositivos de intervención conjuntos y articulados entre niveles y modalidades del sistema educativo, con otros organismos del Estado y con organizaciones de la comunidad, con el fin de propiciar la inclusión educativa en el marco de prácticas corresponsables.

La suspensión de actividades presenciales en las escuelas implicó poner en funcionamiento planes de contingencia que éstas programan habitualmente, que tienen la finalidad de cubrir situaciones de emergencia cuando el ciclo escolar se interrumpe por cuestiones climáticas, edilicias u otras causas de fuerza mayor. Por lo tanto, ésta fue la primera herramienta que las instituciones pusieron en funcionamiento en los primeros días: hacer llegar a sus estudiantes tareas escolares para mantener un vínculo de trabajo pedagógico. En esa misma semana, la Dirección General de Cultura y Educación -el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires- dio a conocer el portal Continuemos Estudiando donde se publicaron secuencias de actividades para algunas asignaturas básicas con una doble posibilidad de uso: que las y los docentes tuvieran recursos a mano para integrar a sus planificaciones o que las y los estudiantes pudieran acceder a ellas directamente en caso de que la comunicación con sus docentes se viera obstaculizada. Esa producción de materiales se hizo priorizando, en un primer momento, las asignaturas troncales y luego se fueron incorporando el resto de las materias. También en esa semana de marzo se estableció a través del Decreto 311/20, que la navegación por los portales educativos nacionales, provinciales y municipales se realizara sin consumo de datos de telefonía móvil.

Cuando esta situación se inició hubo voces críticas que plantearon que era un sinsentido desarrollar una continuidad pedagógica, que debía sincerarse que tal supuesto no iba a poder plasmarse, que era una ficción, que las condiciones de

desigualdad eran tan marcadas que un intento de continuidad sólo se toparía con la imposibilidad y la injusticia, que en función de la enormidad de la pandemia ameritaba que se cerraran las actividades educacionales y dejar de exigir a estudiantes, familias y docentes. De no haber operado esa lógica de vinculación, sostén y acompañamiento, muchos y muchas estudiantes hubieran quedado a la deriva, fragilizándose aún más su vínculo con la escolarización. Por otro lado, esta red institucional en torno a la escuela como nodo, ha servido -como tantas otras veces en la historia argentina- para canalizar otras asistencias estatales y comunitarias (sanitarias, alimentarias, ayuda económica).

En este marco, este artículo se concentrará en las estrategias impulsadas por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, en ese contexto, destinadas a sostener, ampliar, activar, profundizar la participación estudiantil y la convivencia en las situaciones de formación. Ello fue producto de políticas desarrolladas -por quienes somos autores de este artículo- desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria (en adelante DPSec) durante los años 2020 y 2021, en particular desde las líneas de trabajo denominadas “Construir Ciudadanía” y “Lenguajes contemporáneos”. Se incluirán aquí elaboraciones de materiales digitales y documentos orientativos que se produjeron en ese marco y se incluirán testimonios de estudiantes que se obtuvieron como producto de la interacción del equipo de esas líneas de trabajo y las y los estudiantes.

El imperativo de la digitalización en el contexto de la pandemia

Resulta necesario recordar cuál era el panorama de la infraestructura con la que contaban las instituciones y la sociedad toda en el inicio del año lectivo 2020. Las políticas neoliberales que antecedieron a la pandemia -del Partido Propuesta Republicana que ejerció la presidencia entre 2015 y 2019 en Argentina y en las jurisdicciones más pobladas como la ciudad y la provincia de Buenos Aires- agravaron el punto de partida para afrontar los nuevos requerimientos. De acuerdo al relevamiento del INDEC las brechas entre el acceso a internet y a computadoras se incrementó en ese período, ya que... “en 2020 hay 26 puntos porcentuales más de hogares que acceden a internet que a la computadora. Este indicador correspondiente a 2019 fue de 22 puntos, y en 2018 la diferencia entre el acceso a internet y a computadora fue de 17,3 puntos” (INDEC, 2021, p.9). Cabe recordar que

apenas asumió el gobierno de Mauricio Macri del PRO, se dismanteló el programa Conectar Igualdad ³ que había sido creado en 2010 con el propósito de cerrar las brechas digitales a través de la provisión de netbooks a todos/as los/as estudiantes y docentes de las escuelas de gestión estatal secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente junto con la instalación de pisos tecnológicos en todas las instituciones. En su reemplazo, diseñó el programa Aprender Conectados⁴ de mucho menor alcance, que equipó con tecnología robótica a una parte de las escuelas y abandonó la preocupación por sortear las desigualdades para focalizarse en la innovación tecnológica.

El desinterés respecto de los grupos más vulnerados acentuó sus desventajas ya que solo 3 de cada 10 hogares del primer quintil de ingresos tenía una computadora y 7 de cada 10 vivía en un hogar con Internet en el 4° trimestre de 2019 (Diaz Langou et. al. 2020). La marcada reducción presupuestaria que pasó de los casi 5600 millones de pesos invertidos en 2015 a 1000 millones en 2019 -año previo a la pandemia- da cuenta de la baja relevancia pública y la escasa intervención sobre la cuestión que antecedió la suspensión de las clases presenciales (Diaz Langou et. al. 2020). Asimismo, la devaluación de la moneda y la dependencia tecnológica del país generó un significativo desfasaje entre los salarios promedio y los costos de la adquisición de equipos.

En ese difícil panorama debió producirse una digitalización de emergencia. Se distribuyó el equipamiento informático existente (que era desactualizado y escaso), se desbloquearon masivamente netbooks de años anteriores y hacia el mes de agosto se tomaron medidas para ampliar la adquisición de equipamiento informático para docentes, con mecanismos facilitadores, en formato de compra. A través de un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU 690/2020) se reconoció “el carácter de

³ El Programa Conectar Igualdad se trató de una política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, que tuvo como objetivo proporcionar inclusión digital y recursos tecnológicos a las escuelas públicas de gestión estatal y elaborar propuestas educativas para incorporar esos recursos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se basó en la entrega de una computadora portátil a las y los estudiantes de escuelas secundarias y de institutos de formación docente públicas. Asimismo, la producción de contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas y se trabajará en los procesos de formación docente para transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza.

⁴ El Programa Aprender Conectados se estableció a través del Decreto 386/2018, reemplazó a Conectar Igualdad y ya no mantuvo el criterio de entregar una computadora por estudiante, sino que hizo entregas por institución de equipamiento tecnológico consistente en un Aula Digital Móvil con kits de robótica, proyector, tabletas y pizarra digital, etc. Ese Aula Digital Móvil estuvo destinado a establecimientos educativos estatales e incluyó contenidos didácticos con recursos innovadores de enseñanza para el aula, la formación docente y el dictado de talleres a cargo de profesionales.

servicio esencial de las TIC”, que permitió generar un bono a bajo costo de internet y telefonía para los sectores de menores ingresos que demoró en activarse. En el mismo mes, el Ministerio de Educación Nacional lanzó una Plataforma Educativa (<https://juanamanso.edu.ar/>) a través de la cual estudiantes y docentes pudieron acceder a aulas virtuales, espacios seguros de comunicación y contenidos educativos de navegación gratuita (sin consumo de datos en los celulares). De este modo, las intervenciones intentaron sortear dos formas de mercantilización: del acceso monopolizado por empresas privadas a las redes de internet; y de los softwares y contenidos educativos que hoy constituyen plataformas de mercado (IEAL, 2021).

Allí se puso de manifiesto una paradoja -que han planteado Beltran Llavador y Venegas, entre el origen de la crisis en la tecnología y cómo ha sido precisamente la tecnología la que nos ha permitido mantener el funcionamiento de la sociedad, aunque haya sido desde “el artificio de la virtualidad” (Beltran Llavador y Venegas, 2020, p. 94). Asimismo, se actualizó la discusión acerca de cuáles son los aprendizajes más relevantes para que el trabajo escolar digitalizado no se convierta en un fin –el de las competencias digitales– sino un medio para alcanzar la formación del sujeto político, de la ciudadanía, en el escenario mundial.

Sobre las dificultades de la infraestructura y su uso, resulta relevante la caracterización que plantea Artopoulos:

más de la mitad (54.11%) de las conexiones son de una velocidad menor a 20 Mbps, lo que no asegura actividades sincrónicas. Si bien estos datos no discriminan conexiones hogareñas de comerciales, sí permiten apreciar que un tercio (32.52%) de conexiones se encuentran en la zona “roja” de la banda angosta con velocidades menores a 6 Mbps. Tener Internet no es sinónimo de estar conectados (Artopoulos, 2020, p. 3).

Asimismo, ese trabajo muestra que casi un tercio de las y los jóvenes de entre 13 y 17 años no utiliza computadoras para conectarse (29,7%) (Artopoulos, 2020), lo que permite suponer que lo hacen desde dispositivos poco adecuados para el desarrollo de actividades escolares que requieren procesadores de texto, soportes de video, etc. Según estudios recientes, estos elementos junto con las limitaciones de las adultas y los adultos para acompañar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje resultaron una gran limitante (CONICET, 2020).

Ya en los primeros meses de implementación del aislamiento y distanciamiento, los esfuerzos institucionales se ocuparon de desarrollar alternativas para el sostenimiento de la continuidad pedagógica, desplegando una serie de propuestas -dentro del repertorio de las conocidas y otras inéditas- que alteraron radicalmente el trabajo escolar. En una primera etapa las políticas públicas se estructuraron -fundamentalmente- en torno a dos ejes: el sostenimiento de la continuidad pedagógica y la atención a la vulnerabilidad. Se trató también de un momento de fuerte dinamismo. El hecho de que la continuidad del ASPO y DISPO fuera prorrogada por el gobierno nacional quincenalmente, tuvo implicaciones para todas las decisiones en materia educativa tanto para el gobierno nacional como provincial. En este sentido, fueron surgiendo una serie de problemáticas en la medida que se extendía el aislamiento, y que exigieron nuevas respuestas desde ambas gestiones. También, la atención gubernamental se ocupó de la generación de mecanismos para facilitar el acceso a contenidos en el marco de la educación remota, a las condiciones materiales de trabajo, así como los procesos de evaluación, acreditación y seguimiento de las trayectorias para que no se perdiera el vínculo institucional en el marco de una sociedad desigual y en emergencia sanitaria. Dado que la presencia y extensión de dispositivos y plataformas digitales, así como de conectividad fue el principal factor condicionante inicial para el trabajo pedagógico remoto, los mecanismos para facilitar el acceso a contenidos fue una de las primeras definiciones de modo de morigerar tanto la falta de soportes para asumir el nuevo formato remoto, como las desventajas de las y los estudiantes residentes en las zonas postergadas y de aquellos pertenecientes a los grupos más desaventajados para la conexión. Aún cuando según la información relevada por el INDEC, cerca del 63% de los hogares argentinos pertenecientes al sector urbano tenían acceso a una computadora, mientras que el 90% contaban con conexión a la red en el tercer trimestre 2020, ello no garantizó las posibilidades efectivas de sostener el trabajo escolar remoto. Prontamente se manifestaron las importantes desigualdades de esos datos, en especial respecto del tipo y calidad de conexión y dispositivos, de los que dependió la posibilidad efectiva de participar en actividades sincrónicas.

Considerando estas cuestiones y en abierta crítica a la gestión anterior, responsable de los efectos de haber suspendido la entrega de netbooks, prontamente se puso en la agenda gubernamental el desarrollo de una variedad de recursos pedagógicos online en distintos temas y áreas curriculares, a la vez que la edición de cuadernillos

para quienes no contaran con Internet, que tuvieron el propósito de garantizar el acceso a recursos y actividades educativas para todas y todos las y los estudiantes y docentes de todos los niveles. Se evidenció así una rápida respuesta en términos de construir soportes para el trabajo pedagógico, a través de portales digitales, cuadernillos en papel, secuencias de actividades enviadas a las instituciones a través del sistema de inspección, etc. La provincia de Buenos Aires, a su vez, también generó -aunque se demoró en la aplicación- una política de apoyo técnico-pedagógico con la facilitación de aulas virtuales -Aulas del Bicentenario⁵ - disponibles para el encuentro con estudiantes y el dictado de clases a requerimiento de docentes, como también la asistencia y apoyo técnico a equipos de conducción y docentes desde los CIIES (Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa) con espacios de formación permanente y acompañamiento para el uso de herramientas educativas en el marco de la virtualidad (Comunicado 45, de la DGCYE del 9 de abril del 2020). De esta manera, la provincia de Buenos Aires organizó cursos de capacitación e instancias de apoyo que constituyeron soportes específicos frente a la premura con la que debieron asumir el teletrabajo u otras maneras de enseñanza remota. Ya desde el mes de abril desarrolló un nuevo dispositivo -las Mesas de Acompañamiento Pedagógico Didáctico (MAPD)- a la par que se desplegó una oferta formativa que involucró cursos como Continuidad Pedagógica en Emergencia y Conocimientos básicos de Moodle (DPES, 2021a).

Queda aún pendiente una discusión más amplia y detallada -que no es el foco de este artículo- acerca de si en el ese marco de productividad remota se fue haciendo aproximadamente lo mismo que lo que se hacía con formatos más tradicionales. Prevalece además, la necesidad de tener una perspectiva que no reduzca la digitalización al uso de artefactos. Conviene señalar, también que como afirma Feito (2020, p.157) las TICS no alteran por sí solas las relaciones de poder, ni las maneras de enseñar y de aprender.

La producción de condiciones para lo común

García Canclini afirma que los estudios sobre desigualdad señalan que ésta se construye mediante tres procedimientos: 1) a partir de las diferencias clásicas (étnicas, de género o nacionales), 2) a través de la distribución y apropiación inequitativa de los bienes materiales y simbólicos, y 3) mediante la división entre

⁵ En referencia al bicentenario de la provincia conmemorado en 2020.

modalidades formales e informales de organización social (2019, p. 61). En relación con esto, un aspecto que es productivo reconocer es que la circunstancia del aislamiento hizo aún más evidentes las múltiples dimensiones de la vida que la escuela acompaña, porque en ellas hay con quienes compartir esas preguntas existenciales sobre la vida durante la adolescencia, se pueden denunciar situaciones de abuso, ofrecer la conexión con otros mundos cuando las angustias ahogan, una escuela atenta puede identificar vulneración de derechos, etc. A todo ello se sumaron los temores y angustias vinculadas a la extensión palpable de una enfermedad de enorme impacto que paulatinamente alcanzaba mayor proximidad. Todo eso se hizo más difícil sin presencialidad y por eso se debieron inventar otros modos de estar y atender a estas dimensiones⁶.

En el nivel secundario además -aunque no exclusivamente- mantener un vínculo activo y sistemático con la escolaridad es un modo de preservar a los y las menores de edad frente a demandas del trabajo en condiciones irregulares. Cuando las y los docentes, recibían agradecimiento por sus envíos y contactos por parte de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social -tensionados por trabajos de subsistencia- resonaba en nuestra reflexión el planteo de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014) en el que los autores plantean que si hay algo que la escuela ofrece es “tiempo libre” y transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes, al reunir a los jóvenes en torno a “algo” en común. Ellos argumentan que desde el origen de las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que “el capital” (conocimiento, destreza, cultura) es expropiado, liberado como un bien común para su uso, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Plantean asimismo que la escolarización tiene que ver con una “suspensión” de un presunto orden natural desigual y, con ello, la escuela ofreció tiempo libre, es decir tiempo no productivo a quienes por su nacimiento, no tenían derecho a reivindicarlo. Entonces lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio, en cierto modo, desvinculado tanto de la sociedad, como del hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre. De este modo, para Masschelein y Simons (2014), la escuela desarrolla una espacialización y una materialización del tiempo que literalmente separa a los

⁶ Para ello, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE desarrolló en este contexto los Equipos Focales Territoriales de Estrategias en la Emergencia, que reunió a quienes se desempeñaban en equipos de orientación educativa, equipos distritales de inclusión y otras instancias similares para acompañar e intervenir frente a situaciones críticas.

alumnos del desigual orden social y económico, y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Esa característica, que frecuentemente es pensada como un obstáculo (la distancia de lo escolar con “la realidad”) es valorada especialmente por estos autores como el modo en que la escuela logra ser escuela para que allí se produzcan cosas que no se lograrían en otros espacios sociales. “Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos” (Masschelein y Simons, 2014, p. 33). Hay una productividad poco reconocida de la escuela (o que la escuela debería potenciar) que es permitir a las y los estudiantes que se separen momentáneamente del pasado que los lastra y los define en términos de su falta (de capacidad/de talento/de disposiciones) y del futuro y que, por lo tanto, se desconecten temporariamente de sus “efectos” que los atan a un lugar particular.

Por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. Es esta suspensión y esta producción del tiempo libre lo que liga lo escolar con la igualdad del comienzo. Esto no quiere decir que concibamos la escuela como una organización que asegura que todo el mundo alcanza los mismos conocimientos y las mismas destrezas, una vez completado el proceso, o que todos adquieren todos los conocimientos y todas las habilidades que necesitarán. La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro creando así una brecha en el tiempo lineal de la causa y el efecto (Masschelein y Simons, 2014, p. 36-7).

Esa búsqueda de seguir enfatizando el lazo, la identidad estudiantil más allá de las dificultades que planteaba la no presencialidad tuvo ese sentido de seguir sosteniendo un espacio previsto para la formación, para el contacto con compañeros y compañeras generacionales y no dejar al desamparo, o con menos opciones, a las y los adolescentes de la provincia. Así esas condiciones se vinculan con el cumplimiento del derecho. Por otro lado, la continuidad pedagógica no ha tenido la pretensión de desarrollar una ficción de normalidad, sino seguir potenciando la significatividad de la escuela para sostener lazos y hacernos sentir parte de un colectivo, aún en contextos y condiciones particulares. Por ello se buscó digitalizar también algo que “hasta ahora en la historia de la humanidad había sido

eminentemente presencial, los espacios y las formas de relación y sociabilidad” (Beltran y Venegas, 2020, p 93).

En el contexto que venimos presentando, se ha puesto en funcionamiento la imaginación pedagógica que las y los docentes han forjado en años de trabajo, mediados por el compromiso de fortalecer la trayectoria de las y los estudiantes. Se han vuelto prioritarias acciones que no lo eran en otros momentos, como combinar con un carro lechero que llevara los cuadernillos de continuidad pedagógica a estudiantes con residencia en lugares alejados, o los programas radiales y televisivos donde docentes, directivos e inspectores dieron clases a sus estudiantes u otras múltiples combinaciones comunitarias, junto con cuadernos viajeros, buzones en comercios para dejar tareas, bibliotecas virtuales o itinerantes, padlets, tutoriales, etc. Se transitaba un tiempo excepcional y los saberes del trabajo pedagógico puestos a disposición también lo han sido. Esto ha hecho, asimismo, que el espacio privado de nuestros hogares se haya abierto a través de ventanas virtuales de par en par, para que miradas al otro lado de la pantalla entraran en él, con un cierto malestar, sobre todo cuando la falta de recursos institucionales o corporativos ha obligado a utilizar los personales (Beltran y Venegas, 2020, p. 94).

El desarrollo de una política que haga más hospitalaria y más eficaz la escolaridad secundaria, supone tener en cuenta los datos estructurales de la dinámica económico-social y los factores de desigualdad que ya hemos mencionado, las revisiones curriculares necesarias para acompañar en mayor medida las trayectorias estudiantiles. También requiere atender a las culturas juveniles, los modos actuales de ejercer la ciudadanía y las formas en las que los adultos de las instituciones inscriben a las nuevas generaciones, en vínculos de mutuo reconocimiento, que les habiliten posiciones como productores de cultura y no sólo reproductores. Que les reconozcan en el trato cotidiano capacidades, experiencias socialmente productivas y desarrollo de autonomía. Las líneas de acción prioritaria desarrolladas por el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, parten de un diagnóstico acerca de que se ha vuelto evidente que el principio de “una escuela igual para todos”, con la presuposición de un orden meritocrático neutro y una dinámica virtuosa de la igualdad de oportunidades, acompañó -paradojalmente- la confirmación de las desigualdades educativas. Asimismo, esas orientaciones se hicieron eco del debate académico y de las políticas públicas acerca de si el formato escolar resultaba adecuado para cumplir nuevas funciones propias de las necesidades de la sociedad

contemporánea y del imperativo de la universalización de la escuela (DPSEc, Comunicación 16, 2020).

En las últimas décadas han sucedido diversas cosas sobre la cultura política y los modos en que las nuevas generaciones la habitan: se puso en crisis el concepto de representación, hubo expresiones de funcionamiento más asambleario, más horizontales, y finalmente la recreación y reactivación de formas de representación. Todo ello, en el marco de la renovación de una agenda acerca de qué significa hoy plantear, buscar, impulsar contenidos y modos nuevos de construcción de ciudadanía. Hemos resaltado que estas circunstancias en las que lo comunicacional ha adquirido tanta preeminencia, las producciones audiovisuales y la comunicación por redes han pasado a ser comunicación cotidiana, la ocasión es especialmente propicia para posicionar a los y las estudiantes en un rol que los interpele como productores de lenguajes, de artefactos culturales, de piezas comunicacionales, buscando desarrollar una nueva institucionalidad que albergara de manera productiva los modos actuales de ser joven. Los programas de enseñanza suelen enunciar una serie de propósitos vinculados a la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico reflexivo que se espera que las y los estudiantes logren; la digitalización a la que la sociedad se vio compelida, produjo condiciones propicias para proponer acciones en ese sentido.

Fueron numerosas las experiencias protagonizadas por las y los estudiantes que de manera creativa pudieron desarrollar comunicación entre pares con la/el compañera/o que “estaba desenganchada/o”, hasta incluso acciones solidarias y de organización de sus centros de estudiantes de manera remota. Una de ellas fue la creación del Centro de Estudiantes que se desarrollaron en las situaciones de encuentro entre las llegadas y partidas de las lanchas del Delta del Paraná, de muelle a muelle, de estudiante a estudiante. El aprovechamiento de los breves momentos de encuentro que posibilitaba la llegada de la lancha, dio lugar a la productividad de lazos impulsado por estudiantes de 5to y 6to año. La búsqueda de llevar adelante acciones solidarias, la voluntad de ayudar a quienes tuvieran mayores dificultades en el contexto de la pandemia convergieron con el apoyo de profesores de los espacios curriculares de “trabajo y ciudadanía” y “política y ciudadanía” entre otros. A través de mensajes de celular fueron escribiendo el estatuto, lo aprobaron, lo difundieron y avanzaron en la selección de delegados y comisión directiva. Pudieron concretar la elección, urna y boletas en mano, en la popa de la lancha,

cuando se hacían los repartos de alimentos, con la colaboración de las y los docentes. Luego prepararon un video para registrar el escrutinio. También se pusieron en comunicación con otros centros de estudiantes en continente y entraron en contacto con la Federación de Estudiantes Secundarios⁷.

En la ciudad de Ayacucho, para evitar la incomunicación en un contexto en el que la conexión interpersonal se volvía necesaria, se apeló a un medio tan tradicional como eficaz: la radio. En la programación se incorporó un segmento realizado por los centros de estudiantes donde se produjeron Podcasts sobre diferentes temas, acordando grupalmente las temáticas y distribuyéndose las tareas de preparación de temas y grabación⁸. Las modalidades han sido múltiples. Hay escuelas donde las y los estudiantes de los centros escribieron cartas, produjeron fanzines, comunicaron por redes sociales e invitaban a reunirse a debatir. Los temas centrales de la vida juvenil tomaron formatos específicos en cada época, retomando debates del movimiento estudiantil y asumiendo algunas demandas más contemporáneas. Otro aspecto que debiéramos puntualizar es que las y los estudiantes se estaban formando en un tiempo nuevo, inédito y convulsionado y ello -sin lugar a dudas- produjo un mapa de aprendizaje. Se suele decir que somos hijas e hijos de nuestro tiempo y -como tal- la escuela sacará buenos procesos formativos de acompañar a chicas y chicos en desarrollar claves de lectura sobre este tiempo, caminos de interpretación y de posicionarse como ciudadanas y ciudadanos de este tiempo. Allí también se juega una vinculación con el conocimiento que dé más lugar a un trabajo emancipatorio, reflexivo, de elaboración propia, más que la reproducción de rituales o de saberes que no dialoguen con sus contextos.

Quisiéramos puntualizar un aspecto más de los varios surgidos en este tiempo. El imperativo de cuidarnos colectivamente y las características de las mejores tradiciones de la cultura política argentina, las vinculaciones comunitarias, el sostén compartido, la responsabilidad colectiva se han puesto nuevamente en valor. En esa lógica se han inscripto elaboraciones de las y los estudiantes: producción y donación de máscaras protectoras y productos de higiene y cuidado sanitario, conversión en audiolibros las sesiones de lectura en hogares de ancianos que estaban previstas en

⁷ Esta experiencia ha sido registrada en el Nro. 3 de la Revista Vox Populi, la revista de la DPESEC, https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-10/N%C2%B03%20VOX%20POPULI-_1.pdf

⁸ Se han sistematizado en la publicación https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-10/N%C2%B03%20VOX%20POPULI-_1.pdf

formato presencial, asesoramiento remoto a estudiantes más jóvenes en la realización de tareas escolares por parte de alumnos y alumnas de los últimos años, la producción resultante de huertas de escuelas agrícolas y elaboración de dulces y productos similares que se sumaron a la distribución de alimentos canalizados por las escuelas, etc. Desde la DPESec se ha acompañado y estimulado diversas formas de organización que las y los estudiantes construyen en este contexto, centros de estudiantes, cuerpos de delegados, comisiones, etc. Describiremos eso en el siguiente apartado.

La digitalización de la participación estudiantil

Los centros permiten conocerse, compartir dudas y aconsejarse. Son muy importantes como espacio de formación ya que ayudan a solucionar problemáticas de estudiantes y fomentar la participación juvenil, y a su vez son el lugar donde se hacen valer los derechos como integrantes de una comunidad educativa.

Matías, estudiante secundario de José C. Paz

La organización y la participación estudiantil son fundamentales no solo para el buen desarrollo de una institución, sino para generar representatividad en los jóvenes. Me parece que los adultos deben apoyar estas iniciativas. Brindándonos el espacio nosotros podemos charlar, podemos opinar, podemos debatir sobre problemáticas que realmente nos interpelan. Y también elaborar propuestas, que se genere esto puede ser fructífero no solo para los jóvenes sino también para la institución en sí.

Julia, estudiante secundaria de Pedro Luro

Muchos de los repertorios, rutinas y formas de habitar la escuela se vieron alteradas por el aislamiento producto de la suspensión de la presencialidad, que trajo consigo una particular forma de relacionamiento sin presencialidad física. En este marco, en junio del 2020 se modificó el artículo 109 de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, donde se establece que de manera excepcional y fundada, “cuando la escolaridad presencial -total o parcial- sea inviable, y únicamente en caso de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos”, las y los estudiantes menores de 18 años podrán realizar estudios de educación a distancia. De esta manera, se reconoce una práctica que, como se mencionó, se comenzó a realizar como respuesta del sistema educativo frente a una situación inesperada.

La participación estudiantil no fue la excepción y debió buscar canales no tradicionales de expresión. De esta manera, a los esfuerzos realizados para el sostenimiento del vínculo pedagógico, se sumó la búsqueda de mantener activas las prácticas de participación estudiantil así como sumar otras instancias en las que las y los estudiantes desplegaran voces, ideas y creaciones propias en dispositivos que las y los convocaran como productores culturales -y no sólo reproductores- a través de lenguajes, formatos y dispositivos propios de la vida contemporánea (DPsec, Comunicación 16, 2020).

Con estos propósitos, las acciones promovidas por la Dirección Provincial de Educación Secundaria se apoyaron en diversas estrategias, haciendo foco en los aspectos comunicacionales de los vínculos humanos y la implicación estudiantil en la vida colectiva. Entonces, ¿cómo acercar aquello que la virtualidad parecía por momentos alejar? ¿Cómo conocer a otro/a sin la proximidad física? ¿Puede esto ser una oportunidad para ensayar nuevas formas de comunicación?

A partir de estos interrogantes se desarrolló el proyecto “Video-cartas Correspondencia fílmica. Las y los estudiantes dicen, hacen y comunican”. La consigna fue sencilla: narrar a través de un video, con los recursos propios del lenguaje audiovisual una situación, un mensaje, decir algo para un otro/a que no está en el mismo espacio físico. Desde contar una anécdota, un estado de ánimo, una solicitud, o hasta un emergente pedido de ayuda.” El intercambio de correspondencia fílmica realizado entre los directores de cine Víctor Erice (España) y Abbas Kiarostami (Irán) en el 2005 fue tomado como antecedente⁹ No obstante, según el documento elaborado como orientación, la intención no era “formar cineastas o artistas visuales, sino, de lo que se trata, era de estimular un proceso creativo en donde las y los estudiantes fortalezcan diversas formas de expresión y afianzamiento de vínculos a través de ser productoras/es de sus propios mensajes” (DPsec, Videocartas, 2020).

Entonces, a partir de una convocatoria abierta a través de los canales de comunicación de la DPsec las y los estudiantes podían inscribir su proyecto de

⁹ El director iraní y el español sólo se habían visto una sola vez en la vida; se conocían sólo a través de sus películas. No eran amigos, ni siquiera conocidos pero tenían un espacio en común: la pasión por hacer cine. Debido a ello decidieron cartearse a través de planos y secuencias, donde la palabra es un componente más para expresar algo. Según Erice, eligieron el formato de las cartas debido a que “una carta era, en principio, sencilla de producir, en ella se podían abordar todos los temas, desde los más generales a los más íntimos; y además generaba una relación, un movimiento de ida y vuelta, en la medida que implicaba una respuesta” Europa Press, 18-01-2012 [Consultado 6/5/2020].

video carta de manera individual o grupal. También se ofrecieron materiales de orientación de carácter técnico y encuentros virtuales de formación para las y los participantes que no tenían conocimiento en el manejo de programas de edición y/o lenguaje audiovisual. Una vez elaborada la video carta era enviada a la DPEsec que la asignaba a otra/o estudiante de algún lugar de la extensa provincia de Buenos Aires.

Es importante resaltar que no se trató de un concurso sino que se planteó en las convocatorias que todas las video-cartas serían respondidas y posteriormente difundidas en las redes sociales y medios de comunicación disponibles de la DPESec. Se establecieron dos modalidades de participación:

A. Video-carta. Con la modalidad de video minuto, es decir, con una duración máxima de un minuto.

B. Video carta ensayo. En esta modalidad es donde más se podía desplegar la posibilidad narrativa y expresiva del lenguaje audiovisual, con una duración máxima de siete minutos.

Y a su vez tres categorías:

1. Contala como quieras. Destinada a estudiantes de 1er. año interesadas e interesados en contar cómo es su escuela y cómo sienten su llegada a la secundaria en esta situación de excepcionalidad.

2. Los/as estudiantes en el centro. Dirigida a integrantes de centros de estudiantes (o cuerpo de delegada/os o formatos similares) con interés en expresar diferentes problemáticas referidas a la participación estudiantil y el gobierno escolar.

3. La promo 2020. Destinada a estudiantes del último año de la escuela secundaria que deseen compartir sus símbolos identitarios (buzo, campera, bandera, murales, etc.) propios de las promociones que egresaban. Podían estar dirigidas a otras y otros estudiantes de los últimos años o del primer ciclo. En esta categoría se sugería la elaboración de trabajos colectivos.

Una comunicación epistolar supone el acto de compartir, decir algo para un otro u otra que no está en el mismo espacio físico. Desde contar una anécdota, un estado de ánimo, una solicitud, o hasta un emergente pedido de ayuda. No se proponía apelar -en el contexto de la pandemia- a la idea de que “todo pasado fue mejor” ni

mucho menos apuntar a la nostalgia, pero sí interesaba recuperar cierta ceremonia que presupone este tipo de comunicación. Es decir, y más allá de las particularidades del caso, pensar en alguien más que iba a recepcionar el mensaje y establecer algún plan de escritura para finalmente plasmar esas ideas en una producción, soporte o formato dentro de un amplio repertorio de opciones.

La propuesta también destacaba que la expresión artística es un muy potente canal de comunicación. Hemos aprendido a reconocer al arte como campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que portan diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. Así, comunicación epistolar y producción artística potenciadas por las posibilidades de los soportes multimediales, confluyeron en la propuesta de video-carta como forma de comunicación y expresión más allá de la palabra escrita. El video brindó la posibilidad de trabajar con otros recursos como la imagen, el sonido, el movimiento, los gestos, el timbre de voz, el entorno cotidiano, ampliando así la información a transmitir en el contenido del mensaje.

Por otro lado, desde la gestión educativa provincial se apuntó al fortalecimiento de la participación estudiantil y su impacto sobre la cultura política de las instituciones. Es sabido que esta requiere en la escuela la participación de y toma de decisiones con las y los estudiantes, pero en el contexto descrito debieron re-inventarse a las nuevas condiciones de relacionamiento. El trabajo con los centros de estudiantes cambió de modalidad, haciéndolo a través de distintos medios digitales. Los primeros encuentros remotos realizados por la Dirección de Secundaria, comenzaron con mucha prudencia, creyendo que plantear encuentros virtuales en centros de estudiantes era agregarle una complejidad al trabajo institucional ocupado del mantenimiento del vínculo y la continuidad pedagógica. Sin embargo, rápidamente, fue haciéndose evidente la gran necesidad estudiantil de conectarse, pensar en conjunto e implicarse en la mejora de la vida en común. De esta manera, tanto los espacios tradicionales de participación (centros de estudiantes), como así también aquellos otros en los que chicas y chicos se organizaban para problemáticas de diferente índole (como Consejo Institucional de Convivencia, delegados para los Acuerdos Institucionales de Convivencia, comunicación de temáticas de la

Educación Sexual Integral, ambiente, etc.) para encauzar demandas, obtener respuestas a inquietudes, o desarrollar estrategias de intervención sobre el espacio escolar debieron digitalizar las formas de participación. En este contexto, desde la DPESec se diseñaron diferentes dispositivos digitales con el objetivo de estimular la creación de centros de estudiantes allí donde no existían y fortalecerlos cuando tenían funcionamiento. Para ello se llevaron a cabo conversatorios, para reponer lugares de escucha y una serie de talleres denominados “Promotores y promotoras en participación estudiantil”.

Este acompañamiento se desarrolló a lo largo y ancho de la extensa Provincia de Buenos Aires y participaron estudiantes de cada una de las 25 regiones educativas. Luego de transitar por talleres virtuales (en algunos casos fueron 5 encuentros y en otros 3) en donde se reflexionaba acerca de la importancia de la organización estudiantil, la historia del movimiento estudiantil secundario, el valor de construir una agenda de temas propios de las y los estudiantes, del rol de delegados y delegadas, se las y los invitaba a que fueran verdaderos promotores de participación en sus escuelas. Estos talleres se acompañaron con guías y documentos de orientación para facilitar que fueran utilizados por las y los estudiantes. Ellos fueron: Organizarte es tu derecho: una guía que convoca y orienta a la conformación de organizaciones estudiantiles¹⁰.

El GPS de la participación estudiantil: guía práctica multimedia destinada a estudiantes y docentes asesores/as sobre las elecciones estudiantiles. Cuenta con recursos descargables a modo de plantillas de los requisitos normativos para la conformación del Centro de Estudiantes: la redacción del Estatuto del Centro, los documentos para llevar a cabo las elecciones, como así también modelos de actas de asambleas, agenda de acciones, entre otros. El objetivo de este material se centró en acompañar la conformación de nuevos centros de estudiantes cuyos miembros habían egresado durante la pandemia y se producía una discontinuidad y/o consolidar la organización de los existentes.

La Hoja de Ruta: material multimedia a partir de las resoluciones que regulan la organización estudiantil con las fechas previstas para las elecciones de Centros de Estudiantes del año 2021. Este material se desarrolló con el objetivo de anticipar las

¹⁰ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Hy0qN0tz6gU>

acciones reglamentarias sobre las elecciones y las posibilidades que se podían desplegar en el contexto de pandemia y presencialidad cuidada¹¹.

¿Sabías que...: material realizado a partir de inquietudes y problemáticas recurrentes entre estudiantes secundarios con el objetivo de aclarar dudas sobre las regulaciones en torno a la participación estudiantil y explicitar la normativa sobre los derechos a la participación organizada de las y los estudiantes¹².

A la par de esto se propiciaron encuentros virtuales con centros de estudiantes de regiones alejadas geográficamente entre sí. Por ejemplo, entre estudiantes de escuelas rurales de pequeños parajes con otros de escuelas céntricas de grandes centros urbanos. El intercambio de problemáticas y los diferentes modos de abordarlas permitieron construir no solo interesantes encuentros, sino también espacios de formación entre pares. Asimismo, son muchos los centros de estudiantes que reconvirtieron momentáneamente su rol, volviéndose nexos con el resto de sus compañeras y compañeros y con la escuela, desarrollando acciones para conectar y acortar la distancia en esos tiempos complejos, y no dejar de construir desde la organización y la participación estudiantil. Han sabido también inscribirse en las urgencias de este tiempo y ponerse a disposición de lo colectivo.

Formación de ciudadanía y construcción de lo común

Quiero agradecer a mi escuela secundaria porque más allá del virus por el que tuvo que cerrar las puertas no nos calló, nos habilitó la voz. El Centro de estudiantes es lo que nos mantiene del lado de la vida ante tanta pálida, acá estamos los delegados para hacer escuela, porque somos estudiantes secundarios no estudiantes del COVID, la mayor enfermedad es la ignorancia y a nosotros ésa no nos va a ganar.

Santiago, estudiante secundario de Ayacucho.

Los estudiantes que no aprenden de su pasado están condenados a repetir sus errores. Al día de hoy muchas veces pensamos qué somos los primeros o segundos en decirlo pero en realidad no somos los primeros ni los quintos, ni los décimos. Esto se dice hace un montón, por eso es importante que nosotros

¹¹ Disponible en <http://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-09/GPS%20y%20HOja%20de%20RUtaParticipacion.pdf>. Estos materiales fueron presentados también en la Revista Vox Populi Nro. 3 https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-10/N%C2%B03%20VOX%20POPULI-_1.pdf

¹² Disponible en http://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Sabias%20que%20Centros%20de%20Estudiantes_0.pdf

mismos sepamos nuestra historia, como si fuéramos un propio pueblo hecho de niños

Florencia, estudiante secundaria de Lomas de Zamora

La convivencia en las escuelas secundarias, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 hasta el presente, ha sido objeto de debates que tuvieron como propósito revisar y transformar el formato escolar con el fin de adecuarlo a las prescripciones de obligatoriedad del nivel. Este cambio de enfoque normativo produjo una variedad de experiencias de resolución de conflictos del ámbito escolar en las que se evidencia, en mayor o menor medida, la participación de la comunidad educativa.

En la transición entre el siglo XX y el comienzo del XXI, en un proceso de búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de las y los estudiantes en las decisiones en las escuelas, y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos, se comienza a revisar el sistema de convivencia escolar. Es por ello que se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y a que conformen su Consejo Institucional de Convivencia (CIC) (Res.1709/09). De este modo, las distintas instituciones fueron elaborando sus propios textos normativos implicándose en diferentes medidas en el ejercicio de la discusión, la argumentación y la consagración de acuerdos, producto del diálogo intergeneracional. La participación de las y los jóvenes en los debates sobre los modos de estar en la escuela se presenta aún hoy como el mayor de los desafíos de las instituciones educativas y, más aún, que los resultados de esos debates se vean reflejados en los Acuerdos Institucionales de Convivencia.

La participación es -sin lugar a dudas- un término polisémico que puede configurar distintas concepciones y prácticas en diversos contextos. Esa producción de sentidos en torno a esa noción es lo que da vida a una reflexión que debe tomar forma, dinamismo y alteraciones productivas en el contexto del intercambio generacional. ¿Cuál es la idea de participación que se tiene en determinada escuela? ¿Qué significa participar para estudiantes, docentes, directivos, equipos de supervisión? ¿Son compartidos estos sentidos? Son preguntas pertinentes en torno a este concepto, para una vivencia que no se corporiza en una situación estable -de una vez para siempre- sino que su propio dinamismo es lo que hace configurar vínculos

potencialmente democratizadores. Aquí se evidencia el carácter formativo y pedagógico de la participación y, a su vez, permite poner en tela de juicio las representaciones que a priori entienden que no es posible desarrollar un proceso de participación si nunca antes se hizo. La participación es un proceso permanente, dinámico, situado en un tiempo y espacio determinado, y en diálogo con las relaciones de poder que toda interacción social supone.

En el ámbito escolar, la participación de la comunidad educativa -en especial de las y los estudiantes- tiene un papel central en la configuración institucional. La normativa en su conjunto establece que una de las funciones principales de la escuela secundaria es “[...] garantizar los mecanismos de participación de los alumnos [sic] en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del Nivel” (Ley 13.688; art. 28, inc. g). Se profundiza esta prescripción en el diseño del Proyecto Institucional de cada escuela: “El Proyecto Institucional, como planificación sustentable en el tiempo, que busca asegurar la mejor realización del acto educativo, es el resultado del acuerdo institucional celebrado por la comunidad educativa, con el propósito de lograr sus fines y objetivos en el marco de las políticas educativas” (Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, dec.2299/09, art.93). La participación estudiantil en relación a los AIC, que deben actualizarse al menos una vez cada dos años, está reglamentada. También lo está la conformación de un CIC en donde exista representación de toda la comunidad educativa (Res.1709/09). Pero, es sabido que aquello que la normativa prescribe no significa que suceda en la realidad.

En este sentido, la participación supone la construcción colectiva de justicia, y esto a su vez, implica poner en juego distintas interpretaciones y valores sobre el mundo social, que orientan las prácticas cotidianas de todas las personas que conviven en las instituciones escolares. El vínculo pedagógico -pensado como una ligazón intergeneracional que supone reconocimiento- produce posicionamientos y condiciona los modos de resolución de los conflictos en la escuela. La apertura al diálogo implica reconocer que las diferentes sensibilidades, las vivencias y las formas de expresión de las y los jóvenes tensionan los modos de ejercer el poder en las escuelas secundarias. En este sentido, nos interesa resaltar que la participación de las y los estudiantes no se ajusta, necesariamente, a las exigencias del mundo adulto. Por ejemplo, la existencia de una asamblea de estudiantes no implica la

participación efectiva de las y los jóvenes si las acciones que “se autorizan” son solo aquellas que no impactan en el gobierno escolar o en los acuerdos de convivencia de esa escuela. Parafraseando a Mariana Chaves, investigadora abocada a los estudios sobre juventudes, hablamos de “una participación que tenga protagonismo, es decir, que tenga efecto de poder e incidencia¹³”.

Listar prohibiciones para que solo sean cumplidas por las y los jóvenes, no se ajusta al sistema de convivencia propuesto por la resolución 1709/09 en el que se enfatiza que “la reconfiguración de un marco común de convivencia [...] sin otras asimetrías que las que puedan establecerse desde los distintos roles y propios del vínculo pedagógico, es tarea indispensable para la conformación de un sistema educativo igualitario y justo” (p. 3). La sensación de injusticia, enunciada por las y los jóvenes, representa una de las situaciones más conflictivas que se evidencia en la escuela (Di Leo, 2009) y uno de los mayores obstáculos para la construcción de la ciudadanía.

La situación de excepcionalidad en el marco de la pandemia planteó el desafío de pensar nuevos escenarios y modos de interacción social. En este marco, cobró relevancia realizar una reflexión acerca de cómo se construye una convivencia democrática en las escuelas secundarias, aún en contexto de trabajo remoto, presencialidad parcial y luego presencialidad plena.

El abandono de políticas públicas en la gestión de los años 2016-2020 en materia de participación y la existencia de una gramática escolar vinculada a los tradicionales códigos de disciplina, han dificultado el desarrollo del sistema de convivencia (Litichever, 2020) en donde la participación estudiantil es un pilar fundamental. En el contexto de la pandemia, la digitalización inesperada de la vida escolar, no sólo puso en evidencia históricas cuestiones referidas a la convivencia escolar, sino que en la práctica dejó en suspenso, o fuera de uso, viejas regulaciones e impuso otras todavía no reconocidas del todo por la normativa vigente. Entre otras, los vínculos a través de entornos virtuales entre docentes-estudiantes, y a su vez el de éstos con las familias y las escuelas. El conocido “WhatsApp institucional”, o los grupos de WhatsApp por materia, en algunos casos con participación de las familias, son una clara expresión de la alteración no sólo del espacio escolar sino, y

¹³ Expresión de Mariana Chaves en la instancia de conversatorio que se ofreció como parte del trabajo formativo sobre convivencia y participación estudiantil destinado a quienes se desempeñan en las escuelas de la provincia de Buenos Aires organizado por la DPSEC en el año 2020.

fundamentalmente, del tiempo. Los horarios de entrega y/o consulta de las actividades por parte de las y los estudiantes hasta la extensión de las tareas enviadas por las y los docentes ya no eran patrimonio del aula, sino que estaba a la vista de la comunidad educativa. Frente a esto, sin llegar a conformarse como una actualización de los AIC, y con disímiles procesos de participación estudiantil, se fueron tejiendo acuerdos de horarios de consultas, de entregas, quiénes podían participar o no en determinados momentos. Es decir, se fueron acordando los códigos en común de un canal de comunicación que no era el propio del sistema escolar.

Desde la DPEsec se acompañó este proceso y se ofrecieron diversos foros entre estudiantes y docentes en donde se debatieron estos temas desde la participación estudiantil. Así, se diseñó e implementó el dispositivo remoto “Pensar los Acuerdos Institucionales de Convivencia”, con inspectores e inspectoras, equipos directivos y docentes de las distintas regiones educativas que componen la provincia. A través de una serie de encuentros, se tematizaron los siguientes aspectos:

- Los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y la convivencia en perspectiva histórica. Encuadre normativo. Análisis de la situación referida a la convivencia y los AIC en dos áreas de supervisión.
- Debates y desafíos del Consejo Institucional de Convivencia (CIC) como espacio permanente vinculado al Proyecto Institucional de la escuela. Diferentes representaciones de lo justo y lo injusto en la escuela secundaria.
- Comisiones Distritales Evaluadoras: balance y perspectivas. Los desafíos de los AIC en la bimodalidad.

Por otro lado, se elaboraron y se pusieron a disposición de las instituciones una serie de Podcasts que plantearon perspectivas sobre la convivencia, algunas situaciones de conflicto y maneras en que se había intervenido sobre ellas, destacando la intervención de preceptores, docentes y directivos de las instituciones.

Toda la elaboración se hizo sobre la base de comprender que el desarrollo de una mirada institucional de la convivencia no se decreta ni se agota en un acto normativo; además, la situación de presencialidad remota y posteriormente la restitución gradual de la presencia física en las instituciones planteó revisiones constantes a los modos de convivir intra e intergeneracionales. Volvió a quedar

evidenciado que se trata de una construcción permanente y dinámica, que involucra al conjunto de la institución y no sólo a las y los estudiantes. Es una práctica, una forma de vida cotidiana que está muy ligada a las condiciones de vida reales -y las conmociones por las que ella transita- de quienes habitan y viven la escuela a través de medios digitales como presenciales. Es una búsqueda que asigna un lugar formativo a la deliberación y la indagación de soluciones inclusivas, que desde una perspectiva de derechos tienda a fomentar la participación real de las y los estudiantes como parte de un diálogo con un otro distinto, diverso.

Es imprescindible enfatizar que los acuerdos que han emergido de este diálogo debieron tener en cuenta la dimensión del cuidado como aspecto formativo y de reciprocidad en el contexto de la pandemia. Una marca de época en la que se evidenció la forma en que socialmente nos hicimos cargo de lo complejo, insuficiente, riesgoso e incompleto del mundo; haciendo prevalecer la noción de reciprocidad como condición de lazo social. Los principios democráticos y los derechos consagrados en la normativa educativa debieron recrear las bases culturales de la participación en el contexto social inesperado pero a la vez formativo, frente a cuál hubo que desarrollar pedagogías para ese tiempo.

Por supuesto, en todo tiempo y lugar, el sistema de convivencia que la escuela secundaria obligatoria necesita, en el marco de un proceso de participación democrática, no está exento del conflicto que supone todo encuentro con otras y otros. De acuerdo a la normativa vigente, el modo de abordar esos conflictos y su resolución no radica en reglamentar una serie de conductas deseables y otras prohibidas, sino en la revisión de los vínculos, es decir, qué es esperable y qué no de las formas de vinculación dentro del ámbito escolar en sus distintos soportes. Con la mera prohibición se pierde la posibilidad pedagógica de enseñar -y aprender- a convivir en un mismo espacio con otros y otras diferentes. Permitir la emergencia de las diferencias, habilitar los interrogantes en torno a ella y consensuar de qué manera convivimos con otros diferentes es el desafío del sistema de convivencia (Núñez y Litichever, 2015). Se enseña ciudadanía valorando perspectivas y construyendo herramientas históricamente situadas para pensar posibilidades de abordaje de los conflictos. Para ello es central en el sistema de convivencia que las y los adultos confíen en que es posible construir un modo de regulación común con las y los jóvenes. Recuperamos la noción de confianza de Laurence Cornu (2008) como un aspecto esencial en la construcción de los vínculos intergeneracionales -

sobre todo del mundo adulto hacia las y los jóvenes- si en las escuelas se quiere establecer un sistema de convivencia democrático, respetuoso y solidario que haga del espacio escolar un ámbito ciudadano en el que se delibera y se toman decisiones para el bienestar colectivo, donde se ejercita una ciudadanía responsable y cuidadosa del mundo común.

Aprendizajes y deudas a futuro: líneas para concluir

La compleja situación de la pandemia y las precarias condiciones de infraestructura con las que tuvo que enfrentarla buena parte de la población, encontró a la escuela con condiciones inéditas y difíciles para llevar adelante su tarea de afianzar derechos y volverlos prácticas cotidianas. El marco institucional debió adaptar su formato, expandir la digitalización a contrarreloj, poner énfasis en el sostén de las trayectorias y buscar de múltiples maneras el acompañamiento de las trayectorias que la pandemia fragilizó aún más. Todo ello, con el horizonte de llevar adelante prácticas de formación, reconocimiento y cuidado. El cuidado se consolidó como una prioridad, a través de la cual las instituciones debieron reinventarse, ensayaron reorganizaciones, produjeron digitalmente, tuvieron ciertos logros y muchas limitaciones. También fue un mirador desde el cual desarrollar intergeneracionalmente claves interpretativas para la época que nos ha tocado vivir. La generación adulta de las instituciones debió hacerse cargo de que el mundo no es como lo quisiéramos, para generar un marco de amparo y así poder formarse. He ahí uno de los sentidos más profundos y únicos del trabajo pedagógico, donde nuestra mirada y presencia fueron y son irremplazables.

Una de las características de los procesos de participación estudiantil es que se dan por oleadas. Períodos en los que se intensifica la participación, muchas veces impulsados por contextos políticos generales convulsionados o propicios, en los que se interpelan las subjetividades de las juventudes. Para sostener esos impulsos resulta también fundamental fortalecer el compromiso del mundo adulto institucional, en la promoción activa del ejercicio del derecho a participar. Pero la escuela es también un espacio atravesado por tensiones, donde deben desarrollarse los acuerdos necesarios vinculados al reconocimiento como sujetos plenos, para evitar situaciones de injusticia o formas pre-políticas de ejercicio de poder (Duru-Bellat y Meuret, 2008). Será necesario tener en cuenta debates -algunos de larga data

y otros nuevos- que brinden perspectivas para comprender los modos en los cuales dialogan, confrontan y/o acuerdan las sensibilidades juveniles, en particular sus percepciones sobre la participación, la justicia o los derechos en relación con la propuesta escolar. Una búsqueda de que la escuela se emparente más con el reconocimiento de derechos, el respeto de los mismos, y también una construcción ciudadana que posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías, a la formación científico-técnica, a los lenguajes artísticos y a nuevos saberes de la cultura global. La transmisión del patrimonio cultural implica tender puentes hacia aquellos saberes y prácticas más complejos, desarrollar autonomía en la vinculación con las distintas manifestaciones culturales y estimular no solamente la reproducción de cultura sino la producción en distintos lenguajes, soportes y contenidos.

En un texto muchas veces citado, Walter Benjamin planteó en 1940 que existe una “cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra”, una cita entre el pasado y el presente, entre el pasado y el futuro. Nos decía diversas cosas con esa reflexión. Por un lado, que se produce en distintas situaciones una inevitable transmisión de lo acontecido, transmisión hecha y re-hecha en distintos momentos. En esa transmisión hay un gesto filiatorio que produce una relación entre las generaciones, relación que pone en juego las arbitrariedades, violencias e injusticias y también los modos de representarnos otro mundo posible (Caillet, 2002). En ese entrecruzamiento de experiencias –tenso y diverso- se sitúa un terreno clave para la escuela. Hay algo que la escuela hace, por sobre todas las cosas, y es poner a disposición narraciones (de procesos de independencia nacional, del ciclo del agua o de la ampliación del concepto de ciudadanía, entre muchas otras), y pone a disposición esos relatos para comprender y transformar el mundo. Herencias, historias locales, identidades generales y particulares, entre muchas otras cosas, componen la transmisión que produce la escuela.

Se tratará de ampliar la capacidad metafórica y performativa de la formación, para integrarle saberes que también consideramos básicos y que remiten a la capacidad de participación plena en espacios específicos como la escuela y otros más amplios, como la sociedad toda, la capacidad de vivir con otros y la cultura política como condición de ciudadanía. En procura de construir diálogos fecundos con la cultura contemporánea, deberían también incorporarse las modificaciones en la sensibilidad o las nuevas formas de sociabilidad que ha producido también la experiencia contemporánea; esto remite, por ejemplo, a una relación de respeto a las identidades

de género, a la diversidad de construcciones familiares y parentales, de las estéticas, en vínculos de mayor cuidado y reciprocidad.

Asimismo, apostar a la convivencia y a la participación, implica poner en funcionamiento la confianza como una inversión -una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo como ha planteado Laurence Cornu (2018)-, un compromiso mutuo. En suma, un aspecto que permite adentrarse en la cotidianidad escolar y los vínculos que allí se propician es la regulación de las interacciones escolares, a través de modos de funcionamiento, ya sean formalizados o informales, desarrollados por la propia institución o por normativas generales que -indefectiblemente- tienen siempre una traducción y un modelamiento en la propia escuela ya que las intervenciones que se desarrollan en torno a los conflictos y los consensos, hablan de las visiones de la escuela. En qué medida las normas de convivencia elaboradas contribuyen a conformar y sostener un estilo institucional determinado, generando normas acordes al perfil de estudiante que se pretende formar. Considerando también que las y los adolescentes y jóvenes que llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. La construcción de una noción de justicia está próxima a un sistema de expectativas y la construcción de normas y nociones acerca de qué es justo, no deben ser pensadas en términos trascendentales y ahistóricas, como cuestiones de principios, sino como construcciones que incluye a los individuos en la producción colectiva, desarrollando claves de lectura sobre el tiempo que les ha tocado vivir, integrando principios y ordenamiento de distinto alcance, que también pueden ser contradictorios o estar en tensión con otras nociones con las que articulan -no necesariamente de manera armónica- una convivencia democrática.

Ahora bien, la transmisión es ese gesto filiatorio en el que entregamos un legado porque entendemos que quienes lo reciben son dignas y dignos de recibir ese legado y de recrearlo y profundizarlo. Si no creyéramos en el valor de lo que tenemos para legar y en el valor de quienes reciben ese legado, no habría vínculo pedagógico posible. Pero esa transmisión no puede ser una repetición incesante de lo mismo, sino algo que se ofrece para que la nueva generación haga con ello algo propio. Algo que no previmos, que no llegamos a pensar, que no supimos cómo, pero que las y los jóvenes nos ponen por delante como camino de democratización de las escuelas y de nuestra vida en ellas. La escuela es ese continente que, con sus luces y sus sombras, tiene un legado para transmitir que nos pertenece por derecho, pero que

permanentemente es interpelado, porque se sabe que se puede esperar más de ella. Sin ese trabajo, tensionado, incompleto, conflictivo, en proceso, colectivo, nada de esto sería posible.

La experiencia vivida nos dejará, sin lugar a dudas, muchos y nuevos aprendizajes que reactualizarán los modos en los que percibimos y producimos en la escuela. No se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino, de manera muy significativa, una revisión de los modos de uso, los nuevos caminos intelectuales que se proponen, la potencialidad de los nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. Para transformar la brecha instalada desde sus orígenes entre la escuela y lo contemporáneo, es necesaria una actualización en la renovación pedagógica para un diálogo más fluido con los saberes que se producen y circulan dentro y fuera de la escuela. Se trata de poner en juego la posibilidad de la multialfabetización como aquello que más compartimos las ciudadanas y los ciudadanos de hoy. En esa multiperspectividad y complejización de saberes, la escuela deberá fortalecer su lugar.

Referencias

Artopoulos, A. (2020). ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina? Observatorio Argentinos por la Educación. Recuperado de: https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf

Beltran, J. y Venegas, M. (2020) Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13(2) Especial, COVID-19, 156-163. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>

Benjamin, W. (1989). Tesis de Filosofía de la Historia. En Discursos Interrumpidos. Buenos Aires: Taurus.

Caillet, V. (2002). Les élèves face au sentiment d'injustice: les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle», Les cahiers de l'Ecole, no 2, París, pp. 65-85.

Chaves, M. (2020). Jóvenes, territorios y complicidades. Ponencia en; Encuentro sobre Construcción Ciudadanía, DPsec, 7 de septiembre de 2020.

CONICET (2020). Relevamiento del impacto social de las medidas del aislamiento dispuestas por el PEN, Informe de la Comisión de Ciencias Sociales, abril. Recuperado de: https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf

Consejo Federal de Educación (2009). Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución N° 93.

Cornu, I. (2018). Acerca de los oficios posibles. Aportes a una epistemología en acción. En Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodriguez, C. (comps.). Saberes en los umbrales, pp.93-112. Buenos Aires: Noveduc.

DGCyE (2020). Comunicado 45, 9 de abril del 2020.

Diaz Langou, G.; Kessler, G.; Della Paolera, C. y Karczmarczyk, M. (2020). Impacto social del COVID-19 en Argentina. Balance del primer semestre de 2020. Documento de Trabajo N°197, Buenos Aires, CIPPEC. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/10/197-DT-PS-Impacto-social-del-COVID-19-en-Argentina.-D%C3%ADaz-Langou-Kessler....pdf>

Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. Revista Tramas, 31, pp. 67-100.

DPES (2021a). Informe interno sobre impacto de la formación permanente en contexto de pandemia. La Plata: mimeo.

DPsec (2020). Líneas de acción prioritarias. Comunicado 16/2020, febrero de 2020.

DPsec (2020b). Videocartas. Correspondencia filmica: las y los estudiantes dicen, hacen y comunican.

Duru-Bellat, M. y Meuret D. (dirs.) (2008). Les sentiments de justice à et sur l'école. Bruselas: De Boeck Supérieur.

Feito, Rafael (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. Revista de Sociología de la Educación- RASE, 13(2) Especial, COVID-19, 156-163. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>

Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2011). Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Decreto 2299.

Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2017). Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688, Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.

IEAL (2021). Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19. San José. Recuperado de: <https://www.ei-ieal.org/recurso/informe-ejecutivo-situacion-laboral-y-educativa-de-america-latina-en-el-contexto-de-la>

García Canclini, N. (2019). Ciudadanos reemplazados por algoritmos. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara, Federal Ministry of Education and Research, Bielefeld University Press.

Litichever, L. (2020). Sacate la gorra que estás en la escuela: modos de estar en las escuelas, en: Southwell, M. et al. (2020). Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Masschelein I. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Acerca de los autores

Myriam Southwell

Pedagoga, Doctora (PhD) por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Máster en Ciencias Sociales con orientación en educación Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es Investigadora Principal del CONICET y profesora titular por concurso de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación.

Martín Almuna

Profesor en Historia. Diplomado Superior en Ciencias Sociales (FLACSO). Especialista docente de nivel Superior en Educación y TIC. Ministerio de Educación. Maestrando en Periodismo Documental (UNTREF). Máster Universitario de Investigación en Educación. Especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) Docente de nivel secundario, pre Universitario y formador de formadores. Asesor docente en la Dirección Provincial de Educación Secundaria. PBA