XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Las desiguales siempre estuvieron: dinámicas de acompañamiento a las trayectorias escolares de nivel secundario antes y después de la pandemia.

Almada, María Laura.

Cita:

Almada, María Laura (2023). *Las desiguales siempre estuvieron: dinámicas de acompañamiento a las trayectorias escolares de nivel secundario antes y después de la pandemia. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/642

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

EJE 5: Estado y Políticas Públicas

MESA 86 - Regulaciones de la escuela secundaria y subjetividad en contextos de disputa hegemónica

PONENCIA N°: 1222

Las desiguales siempre estuvieron: dinámicas de acompañamiento a las trayectorias escolares de nivel secundario antes y después de la pandemia.

Almada, María Laura
Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia CIRISE
(Centro de intercambio y reservorio de información Social y educativa)
marialaura_38@hotmail.com

Palabras clave: Educación secundaria – Política educativa – Régimen Académico- Dinámicas – Trayectorias Escolares.

1. Introducción

Esta ponencia busca articular los resultados de la investigación en el marco de mis estudios de maestría en torno a las dinámicas que las instituciones de nivel secundario generan para acompañar las trayectorias de lxs estudiantes y la participación de diferentes propuestas de investigación y extensión donde se recuperan datos producidos en el CIRISE[1]. Este centro articula datos socio-educativos de la región del Golfo San Jorge, planteando una perspectiva más allá de las divisiones jurisdiccionales.

En esta ponencia recuperó además, información obtenida en el marco del proyecto de investigación del que formó parte, recuperando los aportes de entrevistas con docentes y miembros del departamento de orientación de escuelas secundarias de Caleta Olivia,

[1] http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/

provincia de Santa Cruz. Comparó los mismos con los resultados de mi investigación de maestría. De este modo, analizó cómo las desigualdades sociales, culturales, económicas, entre otras, afectan el desarrollo de las trayectorias escolares y como la institución desarrolla dinámicas que permitan superar o mejorar estas desigualdades de origen.

Como plantean Almada y Villagrán (2023) en nuestro país, las escuelas secundarias desarrollan nuevas estrategias que atiendan a la obligatoriedad del nivel y buscan mejorar la formación de lxs estudiantes atenuando las dificultades que pueden influir en el desarrollo de las trayectorias escolares (Terigi, 1997).

Esta forma de considerar las trayectorias de lxs estudiantes están planteadas en los lineamientos políticos nacionales como la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206/06, las Resoluciones Nº 84/09, N° 93/09 y N° 103/10 del Consejo Federal de Educación, Ley de Educación Provincial (LEP) Nº 3305 y las diferentes resoluciones emitidas por el Consejo Provincial de la provincia de Santa Cruz. Estos lineamientos brindan el marco para la organización pedagógica e institucional de educación secundaria y, posibilitan las líneas de acción para el desarrollo de dinámicas que permitan acompañar las trayectorias, especialmente aquellas consideradas discontinuas (Terigi, 1997).

Es central destacar que el análisis se realiza considerando la postura S. Ball quien manifiesta que las políticas no se aplican (Ball et al., 2012) en las instituciones, sino que son construidas y reconstruidas por los diferentes actores en las dinámicas cotidianas.

Para adentrarnos en este análisis partimos de un diseño cualitativo, que busca describir las formas de materialización del régimen académico y las dinámicas de acompañamiento a las trayectorias escolares en busca de superar las diversas desigualdades que lxs estudiantes atraviesan en su trayectoria.

En el trabajo de investigación, la unidad de análisis fueron dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Caleta Olivia, ubicada en la zona norte de la provincia Santa Cruz, para resguardar su identidad las mencionaremos como escuela A y B. Las técnicas de obtención de la información fueron el rastreo documental a nivel provincial y nacional, la contextualización del problema de investigación, la entrevista en profundidad (Guber, 2004) a equipos directivos, equipos de orientación, docentes y docentes-tutores. Las entrevistas se realizaron antes y después de la pandemia permitiéndonos analizar cómo se desarrolló el proceso de acompañamiento a las trayectorias de los/las estudiantes previas a la pandemia y luego de ella.

Partimos de considerar que la investigación cualitativa no se realiza en un contexto aislado sino, siguiendo a Valles (1999), el investigador produce decisiones tanto de forma implícita o

explícita que visualizan la postura y el compromiso con el contexto en el que se inscribe el estudio. Así, no sólo son importantes los procedimientos de obtención de la información sino la manera en que entendemos esa técnica y aquello en lo que nos centramos en la situación de investigación. Nos enfocamos entonces en comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social en su contexto real, por lo que tomamos a la entrevista como una estrategia central (Guber, 2011) que permite escuchar los posicionamientos sobre los que se conoce, se reflexiona.

En este sentido, pensar así el trabajo de investigación, nos lleva a reflexionar sobre la importancia de relacionarnos de manera más cotidiana con la escuela y los sujetos, por lo que la participación en diferentes propuestas institucionales fue central, para generar lazos que permitan que las entrevistas cobren otro significado analítico.

2. Desigualdades y Políticas públicas

Cuando hablamos de desiguales siempre nuestra primera impresión remite al tema económico, que por supuesto es un factor determinante, pero no el único. No solo hablamos de la diferencia de clases sociales en términos de posiciones económicas, hablamos de que cada vez más se hacen presentes otras desigualdades que atraviesan la vida de las personas.

En el ámbito educativo, pensar en la desigualdad, nos remite a considerar conceptos que se vienen abordando desde hace muchos años, entre ellos, segmentación y fragmentación educativa (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002) conceptos que si bien están vinculadas a las desigualdades económicas, marcan como también se ven afectadas, al decir de Guzmán, Venturini y Almada (2020), “las prácticas sociales y procesos de transmisión cultural diversos en los que participan los jóvenes en distintos lugares. Las desigualdades vinculadas con la calidad de los espacios urbanos afectan directamente a los sujetos en sus actividades laborales, educativas y recreacionales”. (p.57).

Si bien con la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 el planteo de obligatoriedad trata de universalizar el nivel secundario, todavía estamos lejos de este horizonte, esto sucede porque al decir de Kaplan y Piovani (2023) “el aumento de la escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales”. (p. 221).

Es en este marco que no podemos pensar a la desigualdad sólo desde el ámbito económico, hablamos de considerar la multiplicidad de aspectos que influyen en el desarrollo de las desigualdades es decir, hablamos de un ámbito que va más allá de las

condiciones materiales, hablamos de cómo las desigualdades también afectan nuestra subjetividad de diferentes maneras.

Creo central retomar acá una frase de Dubet (2023) “la percepción de las desigualdades no es el reflejo de las desigualdades reales”. (p. 21), hay una mirada subjetiva en la construcción de las desigualdades que sin lugar a dudas atraviesa la vida social, institucional y personal. En tal sentido, se establecen diferentes políticas públicas que buscan solventar las falencias de la desigualdad pero no terminan por resolver la situación estructural y en tal sentido, se convierten en soluciones momentáneas o superficiales.

3. Políticas públicas/políticas educativas ¿sirven para superar las desigualdades?

Las políticas educativas, como parte de las políticas públicas, están atravesadas por diferentes dinámicas (históricas, políticas, económicas, entre otras) propias del proceso social del que son parte. En tal sentido afirmó que los lineamientos de las políticas educativas son resignificadas por los miembros de una institución en un momento histórico e institucional determinado. Esto pudo observarse en el contexto de pandemia donde cada institución resignificó las normativas nacionales para desarrollar dinámicas de trabajo propias que pudieran atender a las particularidades de lxs estudiantes.

En este contexto, entiendo que hay diferentes etapas o momentos en el desarrollo de los lineamientos políticos, que van desde el planteamiento de la ley a cómo ésta llega a las instituciones educativas, pudiendo llegar a generarse cambios o no, que pueden ser además intencionales o no. Tal como lo desarrolla Ball (1994), las políticas educativas son interpretadas por cada escuela, lo que lleva a modos de trabajo diferentes, debido a las particularidades de cada contexto y de esta forma, la micropolítica de cada escuela permite el desarrollo de múltiples interpretaciones.

Como las propuestas educativas se desarrollan en diferentes contextos y situaciones, no hay una aplicación lineal del lineamiento político sino que en cada una de las instancias se producen interpretaciones, se toman decisiones, que posibilitan prácticas acordes a cada escuela. Existen mediaciones desde el planteamiento de la política hasta el territorio donde efectivamente se materializan, es decir, la escuela y las aulas. De esta manera, la realidad de las instituciones escolares implica una mirada particular sobre los lineamientos de las políticas educativas (Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005).

De esta manera, la forma en que las escuelas buscan superar las desigualdades de origen de lxs estudiantes, involucra una reelaboración de las políticas educativas en el nivel de la escuela, que constituye fundamentalmente una construcción política e institucional. Generar

estas instancias de interpretación y materialización de los lineamientos políticos lleva a los actores institucionales a asumir una posición marcada que permita habilitar las instancias de diseño de las prácticas de acompañamiento, considerar variables sociales y culturales, los procesos administrativos, las múltiples situaciones estudiantiles, los espacios escolares, entre otros aspectos.

Es decir, para el acompañamiento se precisa la generación de una construcción colectiva, una relectura con los otros, reconociendo las particularidades institucionales y contextuales. Esto posibilita que los actores institucionales no sean meros aplicadores u objetos de las políticas sino verdaderos sujetos de las políticas (Ball, et al. 2012).

Hablar de lo que sucede al interior de las escuelas, implica considerar diferentes aspectos, diferentes niveles en los cuales las políticas se mueven, son creadas y se desarrollan. Cada contexto es un campo donde se producen relaciones de poder, en tal sentido, la mirada que propone Ball (1994) nos posibilita una serie de herramientas conceptuales para poder pensar las trayectorias de las políticas educativas en un escenario concreto. Estos diferentes contextos están interrelacionados y de ninguna manera son lineales.

Por ello, el contexto cobra importancia porque define por un lado la consideración y mirada que se tienen sobre las políticas nacionales y provinciales y por el otro, la forma en que cada escuela recibe y materializa dichas políticas con las posibilidades materiales con las que cuenta (Bocchio y Villagrán, 2019).

La educación secundaria, busca por medio de diferentes estrategias modificar la tendencia selectiva y expulsiva propia de su matriz originaria y que no se soluciono con la universalización del nivel. En su proceso de materialización se observan dificultades para que se garantice efectivamente el derecho a la educación, y esto, producto obviamente de un contexto marcado por la desigualdad. Al decir de Miranda y Lamfri (2017):

> En contextos de profundas desigualdades socioculturales ni las plataformas normativas del derecho a la educación ni las estrategias (…) fueron suficientes para generar cambios en el espacio social, en el sentido de la apropiación desde una lógica de derecho sociales de ciudadanía. (p. 39)

Existen factores del entorno que no tenemos conocimiento y que han influido en el desarrollo de la política de obligatoriedad del nivel secundario. Estos aspectos están estrechamente relacionados con las capacidades, tanto materiales como simbólicas e institucionales, que los miembros de la institución emplean al momento de replantear y poner en práctica una política, por ello, es central la consideración de la materialización que se hace de esta, al interior de las instituciones.

4. Organizar el trabajo institucional en Santa Cruz: Régimen Académico en educación secundaria

Para organizar el modelo organizacional y pedagógico que se venía desarrollando en el nivel secundario en pos de atender a la inclusión, las instituciones fueron trabajando en el desarrollo de aspectos que permitieran flexibilizar la estructura organizacional del nivel. Al decir de Sburlatti y Toscano (2010) el régimen académico se fue conformando en algunas provincias por la necesidad de formalizar la complejidad de las "regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar". (p. 3)

De esta manera el "régimen académico" como concepto (Baquero et al. 2009) es una construcción que sistematiza aspectos significativos de la experiencia escolar que deben seguir los miembros de las escuelas secundarias (tanto estudiantes como docentes). Así, interpela la dinámica de la vida escolar cotidiana y la cultura escolar, puesto que es considerado tal como está planteado en la Resolución CFE N° 93/09:

> Una herramienta de gobierno escolar que posibilita nuevos modos de organización institucional promueve el ordenamiento, la articulación e integración de las regulaciones y de las cuestiones de orden práctico, delimitando áreas de intervención, responsabilidades colectivas e individuales y formas de institucionalización del trabajo pedagógico para directivos, docentes y estudiante. (p.14)

El régimen académico continúa estableciendo la graduación anual del año escolar. En los diferentes regímenes "el ciclo lectivo anual se divide en etapas cuatrimestrales o trimestrales. En todos los casos estas etapas están delimitadas por períodos de acreditación y todas cuentan con el receso escolar de invierno". (Pinkasz, 2019, p. 9)

Se plantean momentos concretos para la comunicación de las trayectorias de lxs estudiantes a las familias y tutores, como las instancias de apoyo específicas a las trayectorias con dificultades determinado los objetivos y posibles formatos de acompañamiento. Como menciona Pinkasz (2019) las estrategias e iniciativas institucionales que las escuelas secundarias han desarrollado a partir de los nuevos lineamientos políticos, no han modificado radicalmente el formato escolar tradicional y por ende, no han podido garantizar verdadera inclusión de lxs estudiantes.

Pensar el régimen académico como posibilidad de inclusión involucra considerar a esta herramienta de la política educativa desde las normativas que le dan origen. La Res. 93/2009 CFE plantea que el régimen académico es "una herramienta de gobierno escolar

que posibilita nuevos modos de organización institucional para garantizar la obligatoriedad de este nivel educativo". (p. 14)

Con la implementación de la LEN N° 26.205 y las posteriores reformas a nivel provincial la mirada sobre las principales medidas centradas en el régimen académico, se orientaron fundamentalmente al seguimiento de las trayectorias de lxs estudiantes por medio estrategias que permitan considerar aquellos aspectos que dificultan u obstaculizan las trayectorias escolares como ser: la gradualidad, la presencialidad y las formas de regularidad y promoción, entre otras.

Atender a estos cambios en las trayectorias, fundamentalmente la consideración de la presencialidad o la asistencia, implica considerar múltiples variables que intervienen en las trayectorias de lxs estudiantes.

En este sentido, las consideraciones de este nuevo tipo de organización escolar establecen cambios sustanciales que generan replanteos en aspectos arraigados del formato escolar, como lo son la gradualidad o la presencialidad. Esta nueva organización busca atender a la desigualdad desde el interior de la escuela misma, buscando revertir o mejorar los índices de repitencia, abandono y el bajo rendimiento académico.

Centrado en esos aspectos, el régimen académico se convierte en un nuevo modo de organización escolar que no se ubica en la enseñanza en sí, sino que pone el acento en acompañar las trayectorias de lxs estudiantes brindándoles mayores oportunidades para acreditar los diferentes espacios curriculares.

Observamos que las instituciones enfrentan una tensión entre la obligatoriedad del nivel secundario y las capacidades institucionales para acompañar las trayectorias teniendo en cuenta la diversidad, la propuesta pedagógica y las particularidades del nivel. En este sentido, es fundamental desarrollar propuestas institucionales que aborden estas tensiones entre lo establecido en la normativa (lo que se supone que debería ser) y las capacidades institucionales, teniendo en cuenta el contexto, los miembros de la institución y las demandas de la sociedad.

5. Pensar las Trayectorias desde el régimen académico de la provincia de Santa Cruz

La provincia de Santa Cruz, en el marco de las normativas nacionales se suma a la consideración de la educación como derecho, y en ese contexto posibilitó un proceso participativo para la reflexión del nuevo régimen académico, involucrando a los diferentes miembros (supervisores, directivos y docente), esto posibilitó un proceso de reflexión al

interior de las instituciones previo a su desarrollo. En el texto político del régimen académico de la provincia de Santa Cruz se plantea:

> La provincia de Santa Cruz llevó a cabo un proceso de construcción participativa en el que todos los actores institucionales, de todas las modalidades del nivel, tuvieron posibilidad de aportar a la elaboración del régimen académico: dicho proceso iniciado en el año 2010 culmina con este documento que se pretende regule los modos de ser y estar de los estudiantes en las instituciones de educación secundaria orientada y en sus modalidades de educación pública y privada. (Acuerdo 075/14 Consejo Provincial de Educación -CPE- , p. 9)

El trabajo de análisis y reflexión fue organizado por los Departamento de Orientación[2] de cada escuela secundaria, quienes como plantea Villagrán (2016) también fueron los encargados de unificar los aportes para ser enviados a casa supervisor pedagógico. Los supervisores, una vez finalizado el proceso de discusión al interior de cada escuela, fueron los encargados de organizar la información para sistematizarla y enviarla a la dirección del nivel correspondiente considerando los aportes de todas las escuelas secundarias de zona norte.

Los procesos de discusión en las escuelas parte de nuestra investigación se centraron en un aspecto central, tal como plantea Villagran (2016) la asistencia y cómo esta afecta la trayectoria de lxs estudiantes. Esta discusión, pone el acento, desde el inicio, en las variaciones que se presentan en las formas que se van interpretando los lineamientos políticos, es decir que estamos como lo plantea Ball, (1994) ante distintos momentos de la política, en cuanto a la consideración de la asistencia como variable significativa para sostener la trayectoria de lxs estudiantes o como una variable más que puede influir o no en la trayectoria estudiantil.

Otro aspecto relevante de la discusión sobre el régimen académico son las trayectorias escolares, ya que si bien en régimen académico está establecida la “trayectoria particular” como una categoría, considerando aquellxs estudiantes que trabajan o son madres o padres, también deja entrever que será la escuela la que decida a qué se considera un trayectoria particular. En todo caso, serán los miembros del departamento de orientación los encargados de determinar qué situaciones son consideradas dentro de esta normativa.

Las escuelas parte de nuestra investigación, se presentan diferentes formas de entender las trayectorias escolares: en una la consideración de la asistencia es central, mientras que en

[2] En la provincia de Santa Cruz, cada escuela secundaria cuenta con un departamento de orientación conformado por un/a Asesor Pedagógico, un/a psicopedagogo, un/a orientadora social y un/a ayudante de departamento.

la otra, se consideran otras formas de acompañar las trayectorias. La primera hace referencia a la mirada sobre el estudiantado, entendiendo que lxs estudiantes que no cumplen, con la trayectoria, como plantea Terigi (2007) teórica, es decir, no siguen con la linealidad planteada por el régimen académico, lo hacen porque faltan sin justificación, son pocos responsables o las familias no acompañan las trayectorias.

Advertimos una mirada que hace referencia a un estudiante ideal, que se anhela de antaño, que sigue una trayectoria escolar teórica, desconociendo la situación contextual, la trayectoria real (Terigi, 2007). Este tipo de mirada no tiene presente que en ingresaron al nivel secundario otros sectores de la población en situaciones más desfavorables que influyen el desarrollo que lxs estudiantes tienen en el nivel, es decir, hay un desconocimiento de otras variables que pueden influir en las trayectorias estudiantiles con mayores desventajas socioeconómicas.

Afortunadamente, también se hace presente otra mirada que destaca la importancia de considerar las problemáticas socioeconómicas que afectan a lxs estudiantes y sus trayectorias como un aporte central que la institución educativa debe realizar para acompañarlos/as. Desde esta mirada, hay una seria intención de atender a las problemáticas que afectan a las trayectorias de lxs estudiantes generando diferentes estrategias desde la institución para poder acompañarlas/los si presentan dificultades. Sin embargo, se habla de problemáticas significativas y no se consideran ciertos aspectos que hacen a la vida de lxs estudiantes que pueden afectar la trayectoria estudiantil, como ser la falta de dinero para movilizarse, la imposibilidad de comprar ciertos materiales, el cuidado de hermanos/as, entre otras.

Esto nos permite reflexionar como la materialización del régimen académico invitó a los miembros de las instituciones a revisar las conceptualizaciones sobre la consideración de la asistencia, el proceso de lxs estudiantes, sus trayectorias reales, de manera de buscar cómo acompañarlas, entendiendo la multiplicidad de variables que las atraviesan en la actualidad y que confluyen en la vida cotidiana de la escuela secundaria.

En relación con el punto de la asistencia, el régimen académico de la provincia de Santa Cruz en sus artículos 44 y 45 plantea estrategias concretas de evaluación a considerar. Se observa así, una diferencia plasmada en la normativa entre los procesos de evaluación y acreditación, destacando la posibilidad de acuerdos institucionales que atiendan a esos procesos. En tal sentido, se considera cierta flexibilidad en los ritmos de acreditación de los espacios, generando instancias diferenciadas, posibilitando el desarrollo de “dispositivos de asistencia y de acompañamiento a lxs estudiantes, concebidos como una acción pedagógica

que ofrece alternativas de escolarización con distintos ritmos y aprendizajes de calidad equivalente". (Pinkasz, 2019, p. 21)

Ante la imposibilidad de asistencia se planteó una nueva figura que contemple la situación, denominada trayectorias particulares (Acdo 075/14-CPE p. 16). En tal sentido, se plantean que se deberán generar trayectos presenciales y opcionales en el desarrollo de la oferta de la institución que permitan el desarrollo de trayectorias atendiendo a las situaciones particulares de lxs estudiantes, se plantean la importancia de optimizar diferentes propuestas educativas para abordar los problemas que se presenten en el proceso de aprendizaje.

6. Trayectorias escolares antes y después de la pandemia

Pensar las trayectorias escolares atendiendo a las particularidades de lxs estudiantes, es de suma importancia para pensar la educación como derecho, entendiendo la necesidad de sostener la escolaridad secundaria, comprendiendo que hay múltiples aspectos que influyen en los recorridos escolares de lxs estudiantes y que no podemos dejar de considerarlos para sostener su escolaridad.

Sin embargo, esto produce algunas tensiones entre los miembros de las instituciones porque no entienden cómo se puede acompañar una trayectoria escolar sin la asistencia diaria a la escuela. En este sentido, una auxiliar docente nos planteaba:

> El tema de la asistencia es otra cosa que no les gusta a los profes, a los directivos. Porque tenés un pibe que no viene a lo largo del todo el año, pero viene dos o tres veces [hace trabajos en su casa] y viene a fin de año y aprueba todo el año. (…) No sé, es difícil equilibrar, porque tenés al que viene todos los días, pero no aprueba. (Auxiliar docente, Silvia, Escuela A)
>
> Cuando un estudiante está en trayectoria particular, desde el equipo de orientación se les pide a los profes un trabajo para ese estudiante, que sea integrador para que el estudiante lo pueda desarrollar en la casa, lo acerque a la escuela, el profe lo corrija y lo acredite o no, o le haga alguna corrección… (Ayudante de Departamento Rosa, Escuela B)

Se observa una tensión, en la dinámica generada para acompañar a esos estudiantes que no pueden asistir por la situación particular que atraviesan. El planteo de Silvia hace referencia a la consideración de la realidad de lxs estudiantes, atendiendo a las particularidades con sus posibilidades y limitaciones, es importante entonces preguntarnos por los espacios que institucionalmente se establecen para acompañarlos/las cuando no

asisten, o que tienen el espacio pendiente de acreditación: ¿son realmente los espacios propuestos significativos? ¿Se brindan propuestas diferenciadas atendiendo a las particularidades de las trayectorias reales? ¿El estudiante que trabaja solo, realmente tiene un aprendizaje significativo?

En este marco, la dinámica que cada escuela proponía, tenía que ver con la consideración particular ante la situación del estudiante, determinado así una "trayectoria particular" tal cual como se plantea en el acuerdo 075/14, sin embargo, no todos generar formas de acompañamiento significativas, como lo plantea Silvia: "la trayectoria particular es porque vos no podés venir por algo (…) en la secundaria si tenés trayectoria tenés que aprender solo". Esta mirada es muy importante de considerar, porque da cuenta de las dificultades que el estudiante atraviesa, de la situación que puede tener que afrontar para cumplir con las propuestas establecidas por lxs docentes, sin acompañamiento es muy difícil que el estudiante pueda avanzar en la complejidad de los contenidos y realmente comprenderlos. Esto también lo plantea una docente de la escuela B:

> El tema de la trayectoria particular es aparte, ósea se van dando, digamos a lo largo del año o por la diversidad de los grupos, por ahí se van estableciendo más trayectorias particulares más por situaciones personales, por ejemplo, la enfermedad, maternidad, muchos casos. Pero por ahí es como un poco una fantasía esto, lamentablemente la trayectoria particular porque por lo general no funciona o se complica (Docente, Victoria, Escuela B).

Este aporte, nos da cuenta de las tensiones que se le presentan al docente, en tanto a cómo atender, como acompañar verdaderamente a esta trayectoria y las posibilidades institucionales. La tensión entre poder atender a las particularidades de lxs estudiantes a partir de estrategias diferencias, de nuevas oportunidades o excluirlo.

Aquí está presente la reinterpretación del régimen, por un lado, pensado como una forma de otorgar la oportunidad a quien lo necesita y por otro, como una forma más superficial, que considera que no es una estrategia significativa para lxs estudiantes a pesar de atender a su realidad. Estas discusiones quedaron relegadas en tiempos de pandemia, y fue allí que se volvió a poner en consideración a las trayectorias escolares, ampliando la mirada sobre que es una trayectoria escolar cuando no se podía asistir a la escuela.

En el contexto de pandemia, a nivel nacional, se promulgaron diversas resoluciones que orientaban al trabajo institucional en este contexto la Resol 363/20, 366/20, 367/20 del CFE, plateaban en rasgos generales las diferentes estrategias que permitían sostener la relación de la población escolar con sus instituciones, mantener los vínculos pedagógicos a pesar de

la imposibilidad física de asistir a la escuela, organizar nuevas estrategias de enseñanza, pensando en nuevos tiempos y espacios, entre otros.

La provincia de Santa Cruz, adhirió a estas resoluciones, e instó a las instituciones educativas a generar diferentes estrategias para continuar con el vínculo pedagógico con sus estudiantes. Para ello, estableció la Resolución 1291/20 que buscaban organizar las acciones de organización curricular, evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes en este tan difícil contexto que nos tocó atravesar a todos:

> Es necesario, a partir del seguimiento pedagógico realizado por las/os docentes, considerar a los/as estudiantes, como sujetos en proceso de formación permanente en los contextos y condiciones en los que los aprendizajes han tenido lugar, considerando las heterogeneidades y desigualdades. (p. 3)

En tal sentido, la normativa, insta a un trabajo institucional situado que atienda a las particularidades de lxs estudiantes tal como se venía planteando para los casos excepcionales, atendiendo a las desigualdades de origen que afectan la escolaridad. En este marco, se flexibilizaron los tiempos establecidos para la acreditación y promoción, se modificaron las formas de evaluación y se instó a un trabajo colegiado por campo de conocimiento.

En las escuelas bajo estudio se estableció la posibilidad, atendiendo a este contexto, de realizar trabajos integradores por campo de conocimiento, trabajando de forma integrada para su realización y evaluación, además se sumó la posibilidad de tener clases virtuales sincrónicas, por lo menos 40 minutos por clase para acompañar la realización de los trabajos prácticos.

Este trabajo no fue fácil, seguramente porque la historia de las instituciones escolares está marcada por la tradición disciplinar, que ha generado que cada docente se ocupe de profundizar los contenidos de su disciplina independientemente del resto de las disciplinas que componen el mismo campo de conocimiento. Cabe resaltar que esto tampoco fue fácil para lxs estudiantes, acostumbrados a trabajar con sus compañeros y docentes y no en la soledad de su casa.

Poder pensar el trabajo institucional desde una mirada interdisciplinar, implica repensar la organización escolar tal cual como la hemos vivenciado a lo largo de toda nuestra vida como estudiantes y como docentes. En tal sentido, no es de extrañar que aparezcan resistencias ante este nuevo esquema que implica borrar las fronteras disciplinares y pensar el trabajo de forma conjunta con los pares de un mismo campo en este caso.

Este proceso de trabajo conjunto, que se inició en el mes de abril del año 2020 – en pandemia-, y que continúa hasta la actualidad implica un trabajo de negociación constante no solo entre las políticas educativas y la realidad institucional, sino también, en las dinámicas de trabajo de cada una de las disciplinas y docentes del campo, que no siempre se articulan de la misma manera dependiendo no solo de la disciplina, sino también de la concepción que como docentes tenemos del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los contenidos a transmitir y de la consideración que tenemos sobre las trayectorias de nuestros estudiantes.

En este contexto reflexionar sobre cómo acercar a lxs estudiantes a los contenidos prioritarios de cada disciplina dentro del campo de conocimiento se complejizó porque en este contexto de pandemia, se impuso de manera directa, en un corto plazo y en condiciones materiales muy desfavorables para muchos docentes. Esto imposibilito generar espacios de diálogo para reflexionar sobre los diferentes "componentes relacionados con lo histórico, lo social, lo cultural, lo económico y lo educativo" de cada disciplina". (Ferreyra, 2018, p. 8) dejando en evidencia la importancia de considerar que las decisiones que se toman en torno a las políticas educativas deben ser discutidas con los diferentes actores institucionales, para que en su materialización no se generen conflictos.

Este contexto de pandemia que nos tocó atravesar, extendió las prácticas pedagógicas al interior de cada una de las casas de nuestros estudiantes, dejando en evidencia las grandes dificultades que ellos tienen para poder apropiarse de los conocimientos que la escuela secundaria les imparte. Por otro lado, pensar el trabajo por campo de conocimiento, que si bien se pensó como un beneficio para lxs estudiantes, buscando no saturar al estudiante con trabajos por disciplinas y presentarles de forma integral los contenidos a trabajar por campo, no considero las condiciones laborales de los docentes, desconociendo que muchos trabajan en varias escuelas y organizarse para pensar un trabajo integrador por campo requiere de otros tiempos, que hasta el momento no son tenidos en cuenta.

En el tiempo de pandemia, quedaron en evidencia las desigualdades estructurales que influyen en las trayectorias de lxs estudiantes y en tal sentido, no muchos pudieron conectarse virtualmente, incluso muchos no podían acceder a las fotocopias o los trabajos en pdf por lo que la desigualdad se profundizó al interior de su trayectoria, generando diferentes posibilidades en el retorno a la presencialidad.

Una vez establecida la presencialidad se continúa trabajando con diferentes estrategias para acompañar a lxs estudiantes con mayores dificultades en su trayectoria escolar. Se observa en ambas instituciones, mayores índices de estudiantes considerados dentro de la categoría

de trayectoria particular, considerando la gran cantidad de espacios que no fueron acreditados en tiempos de pandemia. Observamos así, como se enfatiza la posibilidad de desarrollar estrategias que atiendan a las particularidades de lxs estudiantes que como mencionamos anteriormente, están pautadas en los lineamientos políticos de Santa Cruz, reconociendo fluctuaciones y discontinuidades en las trayectorias. Ante esto, se ponen a disposición de lxs estudiantes una serie de estrategias que involucran directamente a los docentes en el seguimiento de la particular situación de cada uno.

Tal como señalan Ziegler y Nobile (2014), estamos ante una estrategia de personalización, que busca favorecer la escolaridad y ampliar las garantías del ejercicio del derecho a la educación. En tal sentido, se diseñan diferentes estrategias para trabajar en pos de acompañar de la mejor manera posible esa trayectoria escolar considerando las desigualdades que las atraviesan. Así, al trabajo que lxs docentes del campo realizan para ese estudiante que no puede asistir por una situación puntual, se le suman el desarrollo de nuevas estrategias para esos estudiantes que asisten pero no acreditaron los años cursados durante la pandemia. Para acompañar estas estrategias se proponen también espacios de Tutoría, como espacios fundamental para acompañar las trayectorias discontinuas:

> El concejo provincial lo que hizo fue hacer la creación de tutoría; que también está eso en la resolución del año pasado la 323/22, tutorías pedagógicas, y tutorías de acompañamientos; en las que los estudiantes tiene que asistir obligatoriamente, para poder acreditar esos espacios que adeudan. Y esas tutorías son por campo de conocimiento, es decir, es un docente del campo (Ayudante de Departamento, Rosa, Escuela B)

Si bien estos espacios, ya se encontraban presentes, se resignifican y se centran los aspectos pedagógicos que permitan acreditar los diferentes campos de conocimientos. De esta manera se trata de acompañar la trayectoria con un rol que permite articular el trabajo de clases, que realiza el docente y la imposibilidad del estudiante de asistir diariamente a la escuela, debido a que los espacios de tutorías funcionan los días sábados y en ellos participan grupos reducidos de estudiantes.

Esto es un ejemplo de cómo las escuelas ponen a disposición de lxs estudiantes diferentes estrategias que permiten mantener la escolaridad cuando se presentan dificultades. No podemos dejar de mencionar que las instituciones secundarias siempre trabajaron en formas de acompañamiento diferenciados, aunque la mayoría de las veces, los sectores más desfavorecidos eran aquellos que carecían de esta posibilidad de continuar en el nivel.

Esta ampliación en la mirada sobre el acompañamiento a las trayectorias busca poner al estudiante en el centro del proceso educativo, atendiendo a sus particularidades, acompañando las trayectorias y generando estrategias para prevenir la deserción y las dificultades en su recorrido por el nivel. Si bien el trabajo con trayectoria está establecido de manera institucional, es el docente quien podrá establecer la mejor manera de trabajar las actividades de enseñanza y de aprendizaje, atendiendo a la particularidad de la situación del estudiante:

> La forma de trabajar en la trayectoria la determina el profe, por ejemplo, lo puede hacer por unidad o cuatrimestre, pero en realidad tiene que ser un trabajo integrador, y eso lo determina el profe. Incluso, a veces, los profes te dan trabajos que ya tienen hechos; entonces ahí ya no hay integración ahí de contenidos (Ayudante de Departamento, Rosa, Escuela B)

Las actividades propuestas entonces, dan cuenta de una mirada personalizada que lxs docentes generan a la hora de pensar las trayectorias para lxs estudiantes con dificultades. Sin embargo, no todos tienen en cuenta la importancia de esta instancia para muchos de ellos, posiblemente, porque no genera en muchas ocasiones la respuesta esperada por lxs docentes.

Las modificaciones en las formas de organización que implican el trabajo en relación a las trayectorias particulares, movilizan las estructuras tradicionales del sistema educativo, que desde sus inicios ha mostrado tendencias excluyentes. Pensar estas modificaciones nos invita a considerar diferentes aspectos que lleven a atender a la diversidad cultural y las particularidades sociales:

La intención es garantizar el derecho a la educación, ofreciendo otras condiciones de escolarización para que los estudiantes puedan progresar y terminar el nivel. Y las experiencias observadas demuestran que se ponen a disposición un conjunto complejo de recursos para lograr que esto suceda - pautas de organización, modalidades en los regímenes, diseños didácticos específicos, estrategias de acompañamientos, etc.- (Briscioli y Toscano, 2012 p. 24).

Lo central es garantizar el acceso a la educación, ofreciendo las condiciones para poder avanzar y egresar del nivel. Esto se logra si se modifican las dinámicas tradicionales del nivel proporcionando una variedad de recursos y estrategias, adecuados a las posibilidades institucionales y del estudiantado.

7. Reflexiones Finales

Pensar las trayectorias escolares, implica considerar el contexto de nuestros estudiantes. No podemos desconocer que en la mayoría de los casos, sus caminos están atravesados por diferentes desigualdades que influyen en su recorrido en el nivel. En tal sentido es necesario reflexionar sobre los obstáculos que las mismas políticas educativas imponen al desarrollo de la trayectoria como ser la noción de repitencia, atendiendo que si no acreditan determinado número de espacios deben recursar el año completo, incluso aquellos que fueron aprobados o, como sucede en Santa Cruz, que lxs estudiantes transitan sin considerar los espacios pendientes, generando instancias donde están en 5 año y adeudan 20 materias.

En este contexto, pensar las trayectorias es sumamente complejo, porque tienen que ver con las particularidades de nuestros estudiantes y también con las posibilidades materiales con las que la institución cuenta para acompañar las trayectorias. En las instituciones que formaron parte de nuestro campo de investigación, hay un análisis previo, como lo plantean lxs entrevistados, en función de la realidad concreta de lxs estudiantes que atraviesan una situación que los lleva a cursar una trayectoria particular.

Así, se posibilitan nuevas formas de acompañamiento que atiendan a las diferentes experiencias desarrollando estrategias particulares a cada caso de manera de acompañar la realidad de lxs estudiantes desde las posibilidades institucionales, tratando de atender a las variables que impiden o perjudican el desarrollo de las trayectorias escolares tal como el sistema educativo plantea.

Es necesario pensar el acompañamiento a las trayectorias atendiendo a la situación problemática pero no dejando de darle un lugar central al proceso de aprendizaje de lxs estudiantes. Pensar estos procesos, invita a considerar diferentes actividades que vayan más allá del aula, pero que puedan comprender el contexto en el que el estudiante está cursando su trayectoria, ya que muchos de esos estudiantes no tienen la contención de un adulto para realizar las diferentes propuestas.

Es necesario pensar en conjunto qué estrategias se pueden desarrollar para poder acercar a lxs estudiantes a las propuestas pedagógicas en el aula y fuera de ellas, para ello, es primordial contar con tiempos institucionales que permitan el encuentro de lxs docentes para desarrollar este tipo de propuestas que requiere de tiempos y espacios diferenciados. Además, es necesario contar con el apoyo de las familias para que lxs estudiantes se sientan acompañandos/as no solo por las escuela, sino también por ellos.

En tal sentido, no podemos desconocer que las dinámicas que se generan al interior de cada escuela secundaria serán realmente significativas si consideran las posibilidades

materiales de la institución, ya que sin esta consideración, las dinámicas que se desarrollen no atenderían a las posibilidades institucionales y a las trayectorias reales de lxs estudiantes.

La resignificación que se realiza en los territorios institucionales da cuenta de cómo se trabaja considerando la diversidad y la particularidades de lxs estudiantes. Hay un trabajo en la micropolítica institucional que permite construir nociones comprensivas de la realidad que atraviesan lxs jóvenes, esas consideraciones, esas dinámicas que se ponen en funcionamiento en cada situación harán algo distinto en la historia de esos estudiantes. Esto, permite pensar en su realidad, analizarla y resignificarla para construir un futuro mejor que atienda a mejorar las condiciones de posibilidad de cada estudiante. Cobra importancia así, la mirada que lxs diferentes actores institucionales tienen sobre el lugar de la escuela, va a influenciar mucho en la forma en que se materialice el régimen académico, ya que podrían quedarse con lo meramente administrativo y dejar de lado aspectos sumamente significativos para que las dinámicas escolares acompañen a lxs estudiantes con dificultades en sus trayectorias.

Estos relatos que fuimos mencionando, nos muestran de forma clara cómo las escuelas secundarias como instituciones sociales no son ajenas a los problemas de la sociedad y fundamentalmente están atravesadas por los problemas económicos que aquejan al país. En este sentido, la desigualdad y la exclusión también se hacen presentes y hay una visible lucha por ampliar miradas de mundo que permitan desnaturalizar esas situaciones.

Es en este contexto, que la puesta en acto (Ball, 1994. 2002) de las políticas educativas y especialmente en el caso de Santa Cruz, del régimen académico, implican el desarrollo de la creatividad de los miembros de la institución para poder ofrecer alternativas, otras oportunidades a sus estudiantes. Las propuestas buscan generar nuevas miradas, nuevas formas de concebirse como ciudadanos, buscan poder problematizar las diferentes situaciones que les toca atravesar para construir un mundo mejor.

8. Bibliografía

Almada, M. L y Villagrán C. (2023) Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar. ISSN: 1853-1318 - e-ISSN: 1853-1326 - Revista de Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata.

Ball, S. (1994) La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ball, S., Braun, A., Maguire, M & Hoskins, K (2012) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. DOI: 10.1080/01596306.2011.601555

Baquero, R. Terigi, F. Toscano, A. G. Brisciol, B. y Sburlatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 4 (7), 292-319.

Bocchio, C y Villagran C. (2019) Régimen académico y obligatoriedad de la educación secundaria en Córdoba y Santa Cruz (Argentina). Sistemas de acción concretos en escuelas emplazadas en barrios populares. Revista POLED- Políticas educativas. Editorial Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

Bolívar, A; Gallego, M. J; León, M.J; Pérez, P (2005) Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 13, 2005, pp. 1-51 Arizona State University Arizona, Estados Unidos

Braslavsky, Cecilia (1985) La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano.

Dubet, F. (2023) El nuevo régimen de las desigualdades solitarias. 1° edición. Siglo XXI editores.

Ferreyra, H. (2018) Escuela secundaria: currículo, saberes y prácticas en contexto Sophia, vol. 14, núm. 1, Enero-Junio, 2018, pp. 1-11 Universidad La Gran Colombia;DOI: 10.18634/sophia.14 v.1i.824

Guber, R. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Guber, R. (2011) La etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno Editores. ISBN 978-987-629-157-6

Guzmán, M. Venturini, M. Almada, M.L. (2020). Espacios urbanos como escenarios de significación de la escuela secundaria en Caleta Olivia y Comodoro Rivadavia. HS-Horizontes Sociológicos | AAS | Buenos Aires | Número 7 | Año 2020 | Periodo Enero-Diciembre | ISSN 2346-8645 | pp. 77-93

Kaplan, C. y Piovani J. (2023) Trayectorias y capitales socioeducativos. En La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social. CLACSO. Pág. 211-263.

Kessler, G. (2002) La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela

Miranda E. y Lamfri N. (2017) la educación secundaria entre los desafíos de la obligatoriedad, discursos y textos en las políticas educativas. En educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela. Editorial Miño y Dávila.

Pinkasz, D. (2019) El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y aportes de la investigación. Coordinación general de Daniel Pinkasz ; Nancy Montes. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.

Sburlatti, S. E y Toscano A. G. (2010) 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. Buenos Aires. Argentina.

Terigi, F. (1997). Aportes para el debate curricular. El currículum en la era de las políticas curriculares. Revista Novedades Educativas. Año 9, Nº 78. Pp. 8-10.

Tiramonti, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación". En G. Tiramonti (Comp.): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial. cuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

Valles, M. S. (1999) Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodología y práctica profesional. Madrid, España: Síntesis S. A.

Villagran, C. (2016) Curriculum y regulación de la vida escolar: los procesos de reforma y los docentes. Un estudio en la escuela primaria y secundaria en la ciudad de Caleta Olivia. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia, Caleta Olivia, Santa Cruz, Argentina.

Ziegller, S. y Nobile, M. (2014) Escuela Secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 63, PP. 1091-1115 (ISSN: 14056666)

Documentos Consultados

Ley de Educación Nacional N°26.206/06

Ley de Educación Provincia de Santa Cruz Nº 3305

Régimen Académico para la Educación Secundaria (Acuerdo Nº 075/14 Consejo Provincial de Educación Santa Cruz).

Resoluciones del CFE N° 365/20, 366/20 y 367/20

Resolución 1610/17 CPE Readecuación de la función de docentes tutores