

## **Régimen académico y acompañamiento al estudiantado en escuelas secundarias de Zona Norte de la Provincia de Santa Cruz**

### **Academic system and accompaniment to students in secondary schools in the North Zone of the Province of Santa Cruz**

María Laura Almada, [marialaura\\_38@hotmail.com](mailto:marialaura_38@hotmail.com)

Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia. Departamento de Ciencias Sociales. Escuela de Educación.

*Recibido: 14/10/2022 Aceptado: 22/03/23*

### **RESUMEN**

Uno de los ejes vertebradores de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26. 206/2006 es el logro de mayor igualdad en todo el sistema educativo. Para ello, la obligatoriedad aparece como la principal novedad en las políticas sobre el nivel secundario (Gorostiaga, 2012) y un conjunto de políticas que acompañan ese proceso.

A partir de la LEN, cada provincia estableció los lineamientos políticos que consideraba más específicos para atender al eje de la igualdad. En tal sentido, en la Provincia de Santa Cruz, además de la Ley de Educación Provincial N° 3305, se estableció en el año 2014, una nueva organización pedagógica, establecida en el régimen académico de educación secundaria (Acdo. 075/14 Consejo Provincial de Educación (CPE). El concepto de “régimen académico” como lo plantean Baquero et al. (2009) es una construcción que sistematiza aspectos significativos de la experiencia escolar que deben seguir los miembros de las escuelas secundarias. Partimos de la consideración de Camilloni (1991), que entiende al régimen académico como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los/las estudiantes y sobre las exigencias a las que estos deben responder.

En el estudio que aquí presentamos, interesa describir las dinámicas de puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) del régimen académico a nivel de las escuelas. Sostenemos que las políticas pueden ser incorporadas en las instituciones sin generar cambios significativos o concretos o pueden llegar a generar cambios en ocasiones no intencionados. Como lo expone 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.

Consideramos que un factor relevante en la puesta en acto de las políticas educativas es el contexto puesto que, como lo plantean Ball, et al. (2012), se deben considerar las condiciones “objetivas” y la interpretación de éstas de maneras “subjetivas”. Ello porque los recursos, ya sean materiales, estructurales o relacionales, influyen en la interpretación que se realice de las políticas.

El régimen académico, al decir de Baquero et al. (2009), no se trata de un instrumento presente en la tradición escolar sino de un constructo que se ha hecho necesario en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar.

**Palabras Claves:** Políticas educativas - Educación secundaria – Régimen Académico- Dinámicas Institucionales – Trayectorias Escolares

## ABSTRACT

One of the backbones of the National Education Law (LEN) No. 26.206/2006 is the achievement of greater equality throughout the educational system. To this end, compulsory education appears as the main novelty in policies on the secondary level (Gorostiaga, 2012) and a set of policies that accompany this process.

Based on the LEN, each province established the political guidelines that it considered more specific to address the axis of equality. In this sense, in the Province of Santa Cruz, in addition to Provincial Education Law No. 3305, a new pedagogical organization was established in 2014, established in the academic regime of secondary education (Acdo. 075/14 Provincial Council of Education (CPE). The concept of "academic regime" as proposed by Baquero et al. (2009) is a construction that systematizes significant aspects of the school experience that members of secondary schools must follow. We start from the consideration of Camilloni (1991), who understands the academic regime as the set of regulations on the organization of students' activities and on the demands to which they must respond.

In the study that we present here, we are interested in describing the implementation dynamics (Ball, Maguire & Braun, 2012) of the academic regime at the school level. We maintain that policies can be incorporated into institutions without generating significant or concrete changes, or they can generate changes that are sometimes unintended. As Ball (1994) puts it, educational policies are interpreted by each school, which leads to different ways of working, due to the particularities of each context.

We consider that a relevant factor in the implementation of educational policies is the context since, as stated by Ball, et al. (2012), "objective" conditions and their interpretation in "subjective" ways must be considered. This is because resources, whether material, structural or relational, influence the interpretation of policies.

The academic regime, according to Baquero et al. (2009), it is not an instrument present in the school tradition but a construct that has become necessary due to the complexity of the network of explicit and tacit regulations that structure the experience and affect the school trajectory.

**Keywords:** Educational policies - Secondary education - Academic regime - Institutional dynamics - school trajectories

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los primeros resultados de la investigación en curso en torno a las dinámicas de puesta en acto que se generan para acompañar las trayectorias de los/las estudiantes en el marco del régimen académico en dos escuelas secundarias públicas de la provincia de Santa Cruz. La investigación se enmarca en estudios de maestría y, a su vez, es parte de las actividades del CIRISE<sup>1</sup> (Centro de intercambio y reservorio de información Social y educativa).

Iniciamos este artículo con las consideraciones conceptuales de referencia que nos ayudan a pensar cómo las políticas educativas se materializan en las escuelas, a partir de los lineamientos

---

<sup>1</sup><http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/>

propios de la ley de educación nacional, la ley provincial de educación de Santa Cruz y especialmente el régimen académico de la educación secundaria que regula la vida de las escuelas secundaria desde el año 2014. La Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206/06, las Resoluciones N° 84/09, N° 93/09 y N° 103/10 del Consejo Federal de Educación, Ley de Educación Provincial (LEP) N° 3305 y las diferentes resoluciones emitidas por el Consejo Provincial de Santa Cruz, expresan los caminos a seguir con relación a la educación secundaria obligatoria, instaurando los lineamientos políticos y estratégicos, aprobando las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de educación secundaria y, afirmando el régimen académico y la regulación de las trayectorias escolares.

Analizamos cómo estos lineamientos son objeto de reflexión y en función de las consideraciones territoriales se recontextualizan en base a las interpretaciones que los miembros de las escuelas secundarias realizan. Esto da cuenta de los procesos de materialización que se desarrollan al interior de cada escuela, generando dinámicas particulares en virtud del mismo lineamiento político.

Es partir de los lineamientos políticos y las investigaciones precedentes analizadas, que nos centramos en las tensiones que las diferentes dinámicas institucionales desarrollan atendiendo a la flexibilidad del régimen académico en la Provincia de Santa Cruz. Nuestro punto nodal es la convicción de que las políticas no se aplican (Ball, 2012) en las instituciones, sino que son construidas y reconstruidas por los diferentes actores en las dinámicas cotidianas. En el presente informe analizamos algunos datos producidos en función de la realización de entrevistas que nos permiten recuperar las particularidades institucionales que se generan desde de las diferentes interpretaciones de las normativas y que llevan al desarrollo de dinámicas distintas (Ball, 1994, 2002, Ball, Braun, Maguire & Hoskins, 2012).

Iniciaremos el informe desarrollando los conceptos centrales que nos permiten repensar lo que sucede en el territorio. Luego desarrollaremos aspectos centrales de la metodología que nos permitió recabar la información para realizar nuestro análisis, y finalmente destacaremos algunas de las primeras conclusiones de la investigación.

## MARCOS CONCEPTUAL Y DE REFERENCIA

### 1.1 Las políticas educativas y su puesta en acto

El planteamiento de mayor igualdad es uno de los ejes que orienta la LEN y queda expresado en varios de sus artículos. Asimismo, en el marco de LEP se retoma este aspecto y se generan propuestas específicas para el logro de mayor igualdad en todo el sistema educativo. En este marco “la obligatoriedad aparece como la principal novedad en las políticas sobre el nivel secundario a partir de la sanción de la LEN” (Gorostiaga, 2012 p. 142), aspecto que se retoma en la fundamentación de ambas leyes.

Tal como lo plantea Gorostiaga (2012), el Ministerio Nacional de Educación, en conjunto con los ministerios provinciales, sostienen que hablar de obligatoriedad supone la responsabilidad del Estado de generar condiciones integrales para que todos los jóvenes accedan, permanezcan y egresen de la escuela secundaria con aprendizajes de igual calidad.

La escuela secundaria fue en su origen exclusiva de las élites y ha sido históricamente un nivel educativo caracterizado por la segmentación (Gorostiaga, 2012). El reconocimiento de la segmentación en el nivel secundario ha conducido al desarrollo de estrategias a nivel nacional y provincial para poder atender a la inclusión de los/las estudiantes, su permanencia y sus

trayectorias. En ese lugar se ubica la relevancia del régimen académico como política educativa central que procura contener y generar propuestas pedagógicas para diferentes situaciones de los/las estudiantes con el objetivo de preservar el vínculo con la escuela y los saberes. Centradas en esta perspectiva, se puede observar que estamos ante un área de estudio aún incipiente.

Se considera que la puesta en acto (Ball, et al. 2012) de las políticas educativas tienen un carácter procesual, lo que implica considerar su complejidad ya que, las prácticas docentes y estudiantiles no generan cambios automáticos. Se requiere de tiempos para materializar los cambios y para visualizar los avances de las propuestas de las políticas educativas.

Las políticas pueden ser incorporadas en las instituciones sin generar cambios significativos o concretos o pueden llegar a generar cambios en ocasiones no intencionados. Como lo expone 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.

En este sentido, siempre están presentes diferentes dinámicas institucionales que llevan a desarrollar características particulares en los procesos de interpretación y traducción de las políticas educativas (Ball, et al. 2012). Esto muestra que los lineamientos de las políticas educativas y lo que sucede en el contexto no es unidireccional. Tal como lo plantea Ball (1994), las políticas en realidad no dicen que se debe realizar, son las escuelas las que, de acuerdo con sus posibilidades, definen determinados objetivos y resultados, de acuerdo a las posibilidades de su contexto particular.

Tal como lo plantea Alucin (2013), la política educativa, no debe ser concebida en una forma singular sino en la pluralidad de significados que le son atribuidos:

“No se puede pensar como un concepto integrador y totalizante, que opera por encima de la espesura de las particularidades, ya que, tomado de esta manera, dicho concepto no es operativo para describir lo que sucede en las realidades empíricas” (Alucin, 2013, p. 67).

Así, las situaciones y dinámicas de las instituciones escolares de nivel secundario determinarán particularidades distintivas en las formas de interpretación y puesta en acto de las políticas educativas. La forma en que los directivos analicen y transmitan los lineamientos de las políticas, sumado a la forma en que el resto de los miembros de la institución recontextualizan esos lineamientos, implica una manera particular de comprender el contexto y las particularidades de los/las estudiantes. No podemos dejar de considerar que en esta recontextualización intervienen diferentes variables: generacionales de los diferentes miembros de la institución, las formaciones profesionales, las experiencias de militancia, los recorridos laborales, las influencias y el contexto social donde trabajan:

“Cada escuela muestra una forma política institucional que se construye y re-construye en la intersección de los repertorios políticos retomados de las trayectorias docentes y en la re- significación de las políticas educativas que son materializadas en cada cotidianeidad escolar” (Alucin, 2013, p. 74).

Esto nos posibilita reflexionar acerca de la materialidad de las políticas educativas, es decir, siempre hay formas no lineales de interpretación y traducción como múltiples estrategias de intervención (Alucin, 2013; Ball, 2002).

Así, siguiendo a Ball (2002), la política educativa se codifica y decodifica de manera compleja. La materialización o puesta en acto de las políticas implica un proceso de reflexión e interpretación, es decir, de contextualización de la política en la vida escolar de cada institución. En este proceso, los diferentes actores institucionales son fundamentales para el proceso de interpretación y puesta en acto.

Uno de los factores determinantes en la puesta en acto de las políticas educativas es el contexto puesto que, como lo plantean Ball, et al. (2012), se deben considerar las condiciones “objetivas” y la interpretación de éstas de maneras “subjetivas”, ello porque los recursos ya sean materiales, estructurales o relacionales influyen en la interpretación que se realice de las políticas. Es importante tener presente, que los que formulan las políticas educativas tienden a asumir los “mejores” ambientes posibles para su “implementación”: edificios, estudiantes y docentes y aún, recursos ideales, desconociendo las particularidades contextuales y regionales de cada institución. En la actualidad, las escuelas secundarias de nuestro país son el escenario del despliegue de nuevas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. En este sentido, las políticas educativas, como se observa en Baquero et al. (2009), “vuelcan importantes esfuerzos al diseño de propuestas institucionales para sostener la inclusión de todo/as los/las adolescentes y jóvenes en el nivel” (p. 298).

En el marco de las políticas educativas que buscan mejorar la posibilidad de los/las estudiantes con trayectorias particulares, algunas de las regulaciones establecidas por el Consejo Federal de Educación con posterioridad a la sanción de la LEN han buscado alternativas que rompan con la lógica excluyente del modelo institucional clásico del secundario, como la recomendación de un régimen académico flexible que tienda a garantizar la obligatoriedad (Gorostiaga, 2012). De esta manera, se promovieron estrategias que permiten un mayor acompañamiento de las trayectorias escolares de los/las estudiantes, a partir fundamentalmente de las propuestas de tutoría y la atención a las trayectorias particulares a partir de la generación de propuestas pedagógicas individualizadas.

No se puede desconocer, que las instituciones se preocupan por el desarrollo de estrategias que permitan atender a la trayectoria de los/las adolescentes y jóvenes especialmente en situación de vulnerabilidad. Se plantean instancias de mayor acompañamiento para poder desarrollar su trayecto escolar de manera significativa. Por ello, se realizan resignificaciones de las políticas educativas en pos de no excluir a estos/as adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

## 1.2 Régimen académico en la educación secundaria

El concepto “régimen académico” (Baquero et al. 2009) es una construcción que sistematiza aspectos significativos de la experiencia escolar que deben seguir los miembros de las escuelas secundarias. El régimen académico interpela la dinámica de la vida escolar cotidiana y la cultura escolar en tanto es definido como:

“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” (Resolución CFE N° 93/09, p.14).

Entendemos por régimen académico el conjunto de reglas y normas que rigen las actividades en las escuelas secundarias, constituyen así, las dinámicas de intervención ante las diferentes situaciones que se presenten a nivel institucional. Incluye regulaciones principalmente orientadas a la enseñanza, el aprendizaje y las trayectorias estudiantiles. El régimen escolar, entendido como sinónimo del régimen académico:

“Se propone ordenar, unificar, sistematizar y actualizar las normas que reglan la vida de los actores escolares. La novedad no es un cambio radical sino el resultado de un proceso

que supuso *aggiornar* ciertas disposiciones para promover alternativas a las formas de estar en la escuela” (Moschini, 2014, p. 4).

Es en este contexto que como plantean Arroyo y Litichever (2019) cobra importancia la distinción entre lo explicitado en la norma escrita y las diferentes aproximaciones teóricas que permiten comprender las “regulaciones” que se ejercen sobre los/las estudiantes:

“Esto cobra importancia porque nos permite estar advertidos de que si bien la modificación de la norma (intentando explicitar lo más posible las regulaciones) es significativa y direcciona la política, hay cosas que se seguirán jugando en aquello que no está escrito”. (Arroyo y Litichever, 2019, p. 166)

El carácter reciente de la consideración del régimen académico en algunas normativas provinciales, como es en el caso de Santa Cruz, afecta y modifica la experiencia escolar de los/las estudiantes y docentes. El régimen académico habilita diferentes estrategias de manera de no dejar excluido a los/las estudiantes en situación de vulnerabilidad, situación que en ocasiones genera tensiones entre los miembros de la institución que se debe, al decir de Baquero et al. (2009) a que no se trata de un instrumento presente en la tradición escolar: “se trata de un constructo que se ha hecho necesario, en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar” (p. 298).

Los regímenes académicos afectan de diferentes maneras las experiencias escolares de los/las estudiantes. Esto, como lo plantean Arroyo y Litichever (2019), sucede porque están presentes diferentes maneras de “apropiarse” de las normativas, en este caso el régimen académico de la provincia de Santa Cruz. Esto varía de acuerdo a los recursos materiales con los que cuentan y además, a la cultura escolar de cada institución lo que puede llevar a modificaciones en las regulaciones o pueden ser “asimiladas al formato escolar tradicional”.

El régimen académico en la Provincia de Santa Cruz flexibilizó la rigidez de algunas normas establecidas como la asistencia, la promoción y la evaluación, al tiempo que estableció la atención de las trayectorias escolares por medio de la generación de propuestas particularizadas para los/las estudiantes, madres/padres o que por diferentes motivos no pueden cursar en los tiempos establecidos para el período escolar. Además, se promulgó una mirada más personalizada de las problemáticas de los/las estudiantes, generando el rol del docente tutor como actor clave para el acompañamiento.

Baquero et al. (2009) identifica diferentes dimensiones de análisis de los regímenes académicos:

1. Los componentes del régimen académico
2. El grado de explicitación de los contenidos del régimen académico
3. Su ubicación en el par cambio/ continuidad
4. Su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar.

La primera dimensión, hace referencia a los contenidos propios del régimen académico que norman las actividades estudiantiles y de algunos puntos que dejan fuera de esta y dan lugar a la libre interpretación. Distinguiendo en esta dimensión tres grupos específicos: a) la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación; b) aquellos componentes determinados a las reglas institucionales y a la forma de aceptación o no de los estudiantes de estas y; c) los componentes referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las diferentes instancias en las que los estudiantes son invitados a participar (Baquero et al. 2009).

De esta manera, las trayectorias de los/las estudiantes pueden limitarse a aspectos estrictamente vinculados al plan de estudios y a las instancias de acreditación como a diferentes experiencias que se espera que los alumnos tengan en las escuelas.

La segunda dimensión, como lo mencionamos anteriormente, establece que el conjunto de planteos del régimen académico no está completamente normado: El estatuto normativo de las regulaciones, el peso de la tradición escolar secundaria y el margen de decisión de los/las profesores producen efectos en el grado de explicitación de los contenidos del régimen (Baquero et al. 2009, p.300).

Existen algunas consideraciones que si bien no están plasmadas explícitamente en el régimen académico son parte de la construcción que los miembros de las instituciones realizaron sobre las normativas institucionales; son normas tradicionales que todos conocen y se han naturalizado en la institución.

En la tercera dimensión, es necesario tener presente que tradicionalmente el cumplimiento del régimen académico llevaba a la desconsideración de las trayectorias escolares discontinuas y muchas veces se observaba como resultado el “fracaso escolar”. Actualmente, esta mirada se ha modificado, y explícito o no el régimen académico, se realizan esfuerzos por mejorar esas trayectorias discontinuas. Atendiendo a esto, se desarrollan diferentes propuestas, articulación entre instituciones, trayectorias particulares, docentes tutores, entre otras que posibiliten a los estudiantes cumplimentar con la escolaridad.

Finalmente, no existe una forma consensuada de incorporación a la vida en la escuela secundaria de los/las nuevos estudiantes. El régimen académico sugiere la importancia de esta instancia y, en este marco algunas escuelas lo trabajan en el ingreso de los/las estudiantes otras, no le brindan un espacio significativo y el estudiante va incorporando el régimen académico de acuerdo a las diferentes situaciones que atraviesa en la escuela: “en la tradición escolar secundaria, el régimen académico ha funcionado bien como algo que los alumnos debían conocer por transmisión familiar, bien como algo que debían descubrir por sí solos” (Baquero et al. 2009, p.303).

Entendemos que a estas dimensiones se le puede agregar una más que considere cómo se materializa el contenido o las regulaciones del régimen académico en las escuelas, dando cuenta así de las dinámicas de puesta en acto (Ball et al. 2012) que cada institución hace de una misma normativa.

### 1.3 Dinámicas institucionales y trayectorias escolares

Pensar las dinámicas institucionales, entendiéndolas como el entramado de acciones y respuestas que la institución genera para acompañar las trayectorias particulares de los/las estudiantes, implica considerar su situacionalidad, es decir, considerar las trayectorias no desde una categoría singular, individual sino como un problema a resolver de forma integral al tiempo que particular. Estas dinámicas, siguiendo a Ziegler y Nobile (2014) implican el desarrollo de estrategias de acompañamiento en torno a aspectos pedagógicos, como a los compromisos y tareas que la escuela genera (asistencia, relaciones entre estudiantes y docentes, formas de estudios, etc.). Esto busca favorecer el vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes y se concreta bajo diversas formas, que van más allá de las clases, pautas en el cotidiano escolar como, por ejemplo, clases de apoyo, tutorías o actividades integrales, actividades individualizadas. Atendiendo a esta singularidad se desarrollan como lo plantea Pinkasz (2019 “múltiples itinerarios de cursada” (p. 144) atendiendo a las particularidades de cada caso en relación a los recursos, tanto materiales como humanos, con los que cuentan. Esas acciones involucran un compromiso en la relación de la escuela, el docente y los/las estudiantes.

La pregunta en torno al acompañamiento pedagógico de los/las estudiantes que transitan situaciones particulares conduce a la pregunta por el currículum escolar. Popkewitz (1994) considera que el currículum regula la vida escolar cotidiana, a la institución y a los sujetos que allí

se encuentran, ello junto a una serie de políticas educativas que se ponen en acto en las escuelas alrededor de variados aspectos. El curriculum implica procesos de selección, organización y distribución de la cultura (Grinberg y Levy, 2009) a ser transmitidas en la escuela, por ello, es importante analizar, las características del desarrollo del curriculum en el marco del acompañamiento de las trayectorias particulares.

En este marco, Terigi (2007) plantea que es necesario diferenciar entre las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias reales. Las trayectorias teóricas, hacen referencia a los itinerarios que el sistema, en sus políticas educativas, plantean deben desarrollar los estudiantes en tiempos establecidos y estandarizados. Esto está relacionado con la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, y la duración anual de los cursos, aspectos que, si bien en apariencia no están relacionados, influyen en el desarrollo de las trayectorias reales de los/las estudiantes.

La organización de niveles ha tenido diferencias en las provincias, ya que en algunos se estructuró en 7 años de primaria y 5 de secundaria, en otras provincias, 6 años para primaria y 6 para secundaria. La gradualidad del curriculum establece ciertas etapas claramente delimitadas que determinan “la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas,” Terigi (2013). La duración anual, establece la duración de los grados a cursar.

Estos aspectos, si bien son independientes, influyen en el desarrollo de las trayectorias de los/las estudiantes:

La organización por niveles, la gradualidad y la anualización permiten anticipar las trayectorias teóricas de los/las estudiantes en el sistema. Según tales trayectorias, el ingreso se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. (Terigi, 2013, p. 4).

Las trayectorias reales, reconocen diferentes caminos en el recorrido de los/las jóvenes, caminos que pueden ser próximos o coincidentes con las trayectorias teóricas, ya que gran parte de ellos realizan su recorrido escolar de manera variable y heterogénea: “Un conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF, 2004 p. 8). Reconocer las trayectorias reales de los estudiantes implica reconocer el derecho educativo y el desarrollo de dinámicas que permitan generar estrategias para acompañar en su trayectoria a los/las estudiantes que ven vulnerados sus derechos.

En el marco de las políticas educativas que buscan mejorar la posibilidad de los/las estudiantes con trayectorias particulares, algunas de las regulaciones establecidas por el Consejo Federal de Educación con posterioridad a la sanción de la LEN han buscado alternativas que rompan con la lógica excluyente del modelo institucional clásico del secundario, como la recomendación de un régimen académico flexible que tienda a garantizar la obligatoriedad (Gorostiaga, 2012). De esta manera, se promovieron estrategias que permiten un mayor acompañamiento de las trayectorias escolares de los/las estudiantes, a partir fundamentalmente de las propuestas de tutoría y la atención a las trayectorias particulares desarrollando así propuestas pedagógicas individualizadas. Conviene subrayar que es importante tener en claro las trayectorias reales de los/las estudiantes, puesto que su conocimiento y consideración permite ampliar las capacidades de las políticas educativas y la puesta en acto (Ball, 2002) que se realiza en cada escuela de manera de ampliar las oportunidades de las/los jóvenes, permitiendo reconocer los aprendizajes que se realizan fuera de ella.

Atendiendo a estas características, es que hablamos de trayectorias escolares considerando los aportes de Terigi y Briscioli (2020) como aquel recorrido de los sujetos por las instituciones educativas “en relación con las condiciones de escolarización que propone el sistema escolar, que siempre implican restricciones en los modos de transitarlas” (p. 124).

No se puede desconocer, que las instituciones se preocupan por el desarrollo de estrategias que permitan atender a la trayectoria de los/las adolescentes y jóvenes especialmente en situación de vulnerabilidad. Se plantean instancias de mayor acompañamiento para poder desarrollar su trayecto escolar de manera significativa. Por ello, se realizan resignificaciones de las políticas educativas en pos de no excluir a estos adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

### **Algunas investigaciones precedentes**

En la actualidad se observan incipientes investigaciones acerca del régimen académico en educación secundaria. A partir del rastreo bibliográfico se identifican investigaciones sobre el tema en diferentes perspectivas. En ese sentido, Baquero et al. (2009) analizan los regímenes académicos prestando especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los/las alumnos/as y a sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar. Parten de la idea del régimen académico como constructo que les permite analizar y sistematizar aspectos de la experiencia escolar en relación con los modelos organizacionales que cada institución desarrolla. Además, destacan que:

“La manera en que se concreten las formas de acompañamiento y el sentido que guarden las modificaciones o flexibilizaciones de los regímenes de asistencia, evaluación y disciplina, producirán indudablemente efectos diversos a considerar” (Baquero et. al. 2012 p. 107).

Por otra parte, Moschini (2014) desarrolla su tesis de doctorado analizando la educación secundaria obligatoria y las variaciones del régimen académico de la provincia de Neuquén desde la mirada de los/las estudiantes. Analiza el régimen académico como un ordenador del trabajo dentro las instituciones educativas de nivel secundario. Centra el análisis en la mirada de los jóvenes, en sus experiencias, en sus miradas.

Briscioli (2015) trabaja las tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Enfoca su estudio en las trayectorias escolares de los/las estudiantes y cómo transitan por el sistema educativo, especialmente los estudiantes de la ciudad de Buenos Aires. Concluye que la propuesta de escuelas de reingreso posibilitaría la finalización de la escolaridad.

Por su parte Monath (2016) se centra en los sentidos otorgados por los responsables de los diferentes programas -Plan Social Educativo (1993), el Programa Nacional de Inclusión Educativa (2003) y la Asignación Universal por Hijo/a (2009)- a las nociones de inclusión social e inclusión educativa. Esta mirada se centra en la relación que se puede establecer entre el diseño de las políticas educativas y la realidad de los/las jóvenes en situación de vulnerabilidad. La autora analiza cómo las diferentes políticas de inclusión tuvieron su materialización en las instituciones escolares, desde las estadísticas realizadas por los referentes de los distintos programas en la provincia de Buenos Aires.

A nivel provincial, no se han encontrado en el rastreo bibliográfico investigaciones específicas sobre el tema. Sin embargo, Cestare y Villagran (2015) realizan una descripción de las características que asume la escolaridad de los/las jóvenes atendiendo al contexto flexible y de cambio permanente que transitamos en la actualidad, desde la perspectiva de los/las docentes y los jóvenes. Recuperan en sus planteos cómo las modificaciones en las regulaciones de la

escolaridad secundaria habilitan nuevas formas de transitar, permanecer y egresar de la escuela. También es importante considerar lo desarrollado por Langer, Cestare y Villagran (2015) acerca de las diferentes estrategias que una escuela pública de la provincia de Santa Cruz desarrolla para la inclusión y permanencia de los/las jóvenes con necesidades básicas insatisfechas.

## METODOLOGÍA

Proponemos una construcción metodológica de diseño cualitativo. Un tipo de investigación que 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 del investigador con el contexto en el que se inscribe la investigación.

La investigación se realiza desde un diseño cualitativo, vinculado con el paradigma interpretativo (Achilli, 2005) de manera de comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social en su contexto real. Es decir, que se plantea la tarea de la investigación como una forma de descripción y comprensión de dinámicas sociales singulares, específicamente en este caso de las dinámicas cotidianas de las escuelas secundarias. Procuramos acercarnos a las dinámicas cotidianas escolares desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) atendiendo a los acontecimientos diarios de la escuela, analizando las diferentes variables que configuran su desarrollo: el contexto, los diferentes miembros, las dinámicas entre ellos, entre otros aspectos que hacen al desarrollo cotidiano de la vida escolar.

En la provincia de Santa Cruz, se produjo un proceso de reflexión de estos aspectos. A partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el año 2012 se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 3.305, en sintonía con los planteamientos nacionales, poniendo el acento en la universalidad y la obligatoriedad de la educación secundaria, lo que llevó al desarrollo de diferentes lineamientos políticos que permitían incluir a todos los/las jóvenes en las escuelas secundarias atendiendo a sus particularidades. Esto implicó un trabajo al interior de las instituciones en función de los recursos tanto materiales como humanos, destacándose diferencias en la puesta en acto de las dinámicas que permitían el acompañamiento a las trayectorias escolares (Ball, 1994).

La unidad de análisis fueron dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz entre los años 2017 y 2019, emplazadas en dos barrios distintos. Se utilizó la cartografía producida en el marco del CIRISE que permitió construir el mapa de ubicación de las escuelas y conocer las características de los lugares de emplazamientos de acuerdo a los datos censales 2010. Estos productos cartográficos operan como una foto de un momento determinado que nos brinda variables para poder analizar y caracterizar el contexto. Considerar el mapeo de las desigualdades sociales, educativas y espaciales en el que las escuelas están insertas nos permite comprender con mayor profundidad las dinámicas que se generan al interior de las instituciones para generar las dinámicas institucionales que permitan acompañar las trayectorias de los/las estudiantes.

La Escuela Secundaria A fue inaugurada en el año 1962, siendo la más antigua del nivel en la localidad. Se encuentra en el acceso sur de la ciudad sobre una ruta nacional de gran tránsito y es parte de un complejo habitacional estatal. El colegio forma parte del núcleo educativo del barrio donde se encuentra también una escuela primaria y un jardín de infantes. No hay ingreso de colectivos al barrio, el mismo tiene su parada enfrente de la comisaría, por los que los estudiantes que asisten a las diversas instituciones desde ese punto deben caminar tres cuadras aproximadamente hasta llegar a las instituciones.

El colegio inició sus actividades en las instalaciones de una escuela primaria del centro de la ciudad. En el año 1987 es trasladado al nuevo edificio en el complejo habitacional. En el año 1999 se definen las dos modalidades con las que cuenta en la actualidad: Economía y Gestión de las Organizaciones y Humanidades y Ciencias Sociales. En el año 2013 con la reforma de la Ley de Educación Provincial N° 3305, se establece continuar con las dos orientaciones ya establecidas.

La institución funciona en dos turnos, en el turno tarde el ciclo básico y en el turno mañana el ciclo orientado. En el turno tarde se encuentran 6 primeros años y cuatro segundos. En el turno mañana cuatro terceros años, tres cuartos y tres quintos. Cuenta con una matrícula de aproximadamente 600 estudiantes. Los espacios institucionales son amplios, cuentan además de las 10 aulas, con una biblioteca, sala multimedia, un laboratorio, patio interno, cocina, baños, oficinas para el Equipo directivo y Secretaria y una oficina para el Departamento de Orientación. En el año 2019 se inauguró el gimnasio que se comparte con la escuela primaria y que es un logro de años de pedidos de diferentes actores institucionales, ya que no tenían un espacio para hacer educación física, sino que tenían que pedir espacios prestados al municipio y/o otras instituciones de la localidad.

La Escuela Secundaria B, fue inaugurada en el año 2013, con la materialización de la reforma curricular de la Ley de Educación Provincial N° 3305. Se encuentra en el acceso sur de la ciudad, es uno de los barrios más alejados del núcleo central. Ubicada en una manzana que era originalmente de la escuela primaria y, al lado del gimnasio de esa escuela, se generaron los espacios para iniciar con la escuela secundaria. La manzana se encuentra rodeada por rejas, con dos ingresos: uno en el frente y otro en la parte posterior, donde no hay ningún portón, solo el espacio de ingreso. Al ser un gimnasio, se debieron realizar algunas modificaciones urgentes para que la escuela pueda funcionar, esto se resolvió, con el uso de materiales para la construcción en seco, que permitió generar divisiones dentro de la estructura general para funcionar como aulas y/o oficinas. Así, se construyeron aulas en espacios de la planta alta y baja, además hay un espacio para la biblioteca que funciona como espacio para clases de apoyo en contraturno, otro para los auxiliares docentes, otro para la oficina del equipo directivo y secretarías y un espacio para los miembros del departamento de orientación.

En el año 2019 con el aporte de los docentes y directivos (cada uno aportó dinero de su sueldo o materiales para la construcción) se construyó un espacio más para la realización de las tutorías. Cabe aclarar que estos espacios son de dimensiones pequeñas, donde no hay mucha posibilidad de movilidad y circulación de aire. Todos estos espacios dan al patio que es el único sitio donde se realizan las clases de educación física y los recreos, por lo que tanto docentes como estudiantes están acostumbrados a tener de fondo el ruido de estas actividades. Los espacios pequeños y extremadamente pegados dificultan la realización de las clases, por la acústica, lo que genera en ocasiones conflicto y cierto malestar. La escuela, con orientación en artes visuales (única escuela de la localidad de Caleta Olivia con esta orientación) cuenta con una matrícula aproximada de 200 estudiantes, funciona en doble turno, repartidos los años entre la mañana y la tarde, por los espacios con los que cuentan. La organización se encuentra establecida por un/a rector, dos vicerrectores, un asesor pedagógico, una psicopedagoga y una orientadora social que trabajan distribuidos en los dos turnos.

Para iniciar el trabajo de investigación se utilizaron diversas técnicas de obtención de la información. Iniciamos con el rastreo documental de las políticas educativas a nivel provincial y nacional que sirvió como contextualización del problema de investigación; también realizamos entrevistas en profundidad (Guber, 2004) a miembros de equipos directivos, de equipos de orientación, docentes y docentes-tutores y realizamos observaciones de la vida escolar cotidiana,

especialmente en los espacios e instancias de acompañamiento de las y los estudiantes que nos permitió conocer las dinámicas institucionales y generar lazos de confianza con los diferentes miembros a entrevistar. Asimismo, y como se mencionó más arriba, se utilizó el mapeo cartográfico de ubicación de las instituciones de acuerdo a índice de NBI.

Partimos de la idea que la observación participante (Vasilachis, 2006) es una estrategia completa de obtención de información que se desarrolla en el trabajo de campo de una investigación de tal manera que casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista (Velasco, 1997).

La observación participante (Guber, 2011), implica observar de manera sistemática y controlada las actividades de la institución, que hacen al desarrollo de las dinámicas institucionales, es decir, involucra la participación en varias actividades institucionales. Esto nos permite comprender la realidad institucional y actuar en consecuencia, tal cual como lo haría cualquier miembro de la institución: “La participación pone énfasis en la experiencia vivida por el investigador en relación con su objetivo de integrarse a la sociedad estudiada” (Guber, 2011, p.53).

En este sentido, como lo plantea Guber (2011) observamos para participar, y se participa para observar. Es un proceso de conocimiento social donde las dos partes están involucradas, permitiendo poner en comunicación la realidad concreta con la teoría, de manera de “poner en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2011, p.57). Así, la observación es significativa y requiere algún grado de participación. Esta no es más que una instancia necesaria para acercarse a las instituciones, sus realidades, sus formas de actuar.

El producto de la interacción “cara a cara” en el desarrollo de la observación participante permite compartir diferentes actividades, reacciones, sentimientos que se ponen en relación en el desarrollo de la tarea escolar. Así, la observación participante implica la producción de datos por medio de un proceso reflexivo del investigador y la producción de textos descriptivos y analíticos. La participación en distintas instancias institucionales nos permite, comprender con avances y retrocesos, el proceso de conocimiento que se puede generar entre nosotras y la institución.

Este tipo de observación nos permite, al decir de Vasilachis (2006), construir una entrevista etnográfica que permite profundizar y comprender los significados de los diferentes miembros institucionales: “La entrevista requiere establecer una relación con «el otro» que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas. Es allí donde el predominio de preguntas no directivas se acompaña por un manejo de los tiempos que permite avanzar lentamente, detenerse, profundizar” (Vasilachis, 2006, p.129).

Dentro de este enfoque metodológico, al decir de (Achilli, 2005), más que una técnica la entrevista es una herramienta metodológica, ya que no puede dissociarse lo metodológico de lo conceptual. Este tipo de entrevista, como lo plantea (Guber, 20011), es parte del “marco interpretativo” de la observación participante, ya que es una instancia preformativa, implica una relación entre personas que permite construir reflexividades, es decir, es una relación social, es “una instancia de observación directa y participación” (Guber, 2011, p. 70), que permite considerar las respuestas en correspondencia con la realidad concreta.

Es importante tener presente que dentro del proceso de investigación la entrevista como lo menciona Guber (2011) está presente en dos momentos: en la apertura, cuando inicia analizando las preguntas significativas y, en el momento de focalización y profundización, para ampliar sistematizar los aspectos más significativos. Así, la entrevista etnográfica, permitirá ir descubriendo las preguntas, los marcos de referencia de los autores que luego permitirán profundizar los aspectos más significativos que permitirán conocer los sentidos, las formas de

actuar en el caso de nuestra investigación, institucionales, sin desconocer que en esta relación están presentes las diferentes visiones de cada una de las partes.

El análisis de la información obtenida se orientará a captar los significados que producen los actores sobre sus propias acciones, sus discursos, las múltiples y diversas formas que cobran las prácticas concretas, las palabras, las formas de relacionarse, entre otros aspectos significativos sobre el régimen académico y las particularidades de los alumnos con trayectorias diferenciadas.

Tal como lo plantea Rockwell (2009) el investigador no puede partir de un modelo teórico acabado porque estaría desconociendo el contexto en que la problemática se desarrolla. Considerar esto en la investigación cualitativa implica considerar la flexibilidad como premisa central que guiará todo nuestro proceso de investigación. En este marco de la necesidad de flexibilidad constante, la actitud del investigador está atravesada por la reflexividad. Esto implica un análisis no sólo del objeto de investigación en sí, sino de las prácticas discursivas.

La reflexividad como forma de conocimiento no puede dejar de lado el contexto, ya que este le imprime sentido a la investigación: Los límites de la reducción reflexiva de la contextualidad son cosustanciales a la misma posibilidad de la acción (Delgado y Gutiérrez, 2007, p. 123). La reflexividad se recrea, se destruye, se reconstruye siempre en un contexto particular, por ello, la reflexividad del actor será siempre incompleta, porque dependerá en cierta medida de la inmersión en el grado de participación del sujeto en su contexto y como puede o no comunicar las acciones que acontecen en él.

Este tipo de metodología implica un trabajo profundo, reflexivo del mundo social que involucra al investigador en la interacción, con sus registros de campo, las entrevistas realizadas y la reflexividad del investigador en relación con su marco conceptual inicial.

La información obtenida a partir de las observaciones y entrevistas fue analizada a través del programa Atlas.ti, procurando una interpretación continua de los registros recabados en relación con el marco conceptual que fuimos construyendo. De esta manera, las reflexiones y categorizaciones de los diferentes registros, las descripciones densas y la información visual obtenida nos permitieron acercarnos en profundidad a las particularidades de las dos instituciones objeto de nuestro trabajo de campo.

### **Tensiones en torno a la flexibilidad del régimen académico en la Provincia de Santa Cruz**

El régimen académico, en la Provincia de Santa Cruz, se aprobó en el año 2014, con el acuerdo N° 075 (Consejo Provincial de Educación). A partir de su puesta en acto se produjo un gran cambio en cuanto a la consideración de las trayectorias del estudiantado con relación a la asistencia y la acreditación de los espacios curriculares. El régimen flexibilizó la rigidez de algunas normas establecidas como la asistencia, la promoción y la evaluación, centrándose en la atención de las trayectorias escolares por medio de diferentes propuestas personalizadas para los/las estudiantes, madres/padres o que por diferentes motivos no pueden cursar en los tiempos establecidos para el período escolar. Además, estableció una mirada más individualizada de las problemáticas de los/las estudiantes, generando otros roles y funciones que permitan acompañar estas trayectorias discontinuas (Terigi, 1994).

El régimen académico produjo una modificación en la acreditación en el ciclo básico, donde se establece la aprobación por complejidad de saberes entre los espacios curriculares de primero y segundo año. Esto, brinda la posibilidad de aprobar los contenidos desaprobados de primer año con solo aprobar los de segundo año atendiendo al proceso de los/las estudiantes y la consideración de la complejidad de saberes. Otro aspecto que se modifica es la asistencia, esta

no es considerada como un factor que influye directamente en las trayectorias, es considerada una variable que atraviesa otras dimensiones como el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes. Los cambios producidos por la puesta en acto del régimen académico, si bien se reconocen son beneficios para atender a las trayectorias reales de los/las estudiantes en ocasiones generan cierta conflictividad en los docentes:

“bueno justamente el tema de la flexibilidad es como un arma de doble filo ¿no? Porque si bien les estamos brindando que la idea de la escuela no sea una escuela exclusiva ¿no? Pero a veces esto de generar infinita cantidad de oportunidades hace que todo se tome como mucho más relajado” (*Profesora Victoria, Entrevista, Escuela A, Octubre, 2019*)

Si bien hay cierta comprensión de la importancia de la flexibilidad del régimen académico en cuanto a la inclusión de los/las estudiantes, y los aspectos a tener en cuenta para acompañar las trayectorias, se imagina que se ha generado una mirada muy flexible, especialmente, se piensa en cómo esto afecta al sentido de la responsabilidad de los/las estudiantes a la hora del cumplimiento de las tareas y requerimientos de cada espacio curricular.

En relación a las nuevas dinámicas que se desarrollaron en la puesta en acto del régimen hay actores institucionales que consideran que los cambios han generado aspectos significativos en las trayectorias de los/las estudiantes y hay quienes consideran que esto realmente no es tan significativo. Estos últimos posiblemente no tienen presente que la trayectoria escolar está atravesada por múltiples variables que afectan el recorrido planteado por la política educativa.

En este contexto, la posibilidad de comprender al régimen académico como una política educativa central, que procura contener y generar propuestas pedagógicas para diferentes situaciones de los/las estudiantes, se diluye en el malestar de la docencia que muchas veces se sienten sobre exigidos a la realización de diferentes propuestas pedagógicas que los/las estudiantes no pueden concretar:

“Entonces esa flexibilidad hace que por ahí se vaya desvirtuando todo, justamente ya se dan tantas oportunidades que los chicos lamentablemente no las aprovechan ninguna, no las aprovechan como deberían, más oportunidades, menos participación” (*Profesora Victoria, Entrevista, Escuela A, Octubre, 2019*).

Aquí observamos una tensión no por no atender a las necesidades de los/las estudiantes o por querer excluir a quien tienen una dificultad, la tensión se presenta por el trabajo que implica la personalización de actividades, que lleva a un trabajo extra en relación a la preparación de las clases, trabajos prácticos, evaluaciones y correcciones de cada curso correspondiente.

Tal vez aquí deberíamos preguntarnos si es que existe tal desvirtuación del régimen o en palabras de Ball (1994,2002) y desde una perspectiva microfísica (Villagrán, 2020) estas dinámicas constituyen los diversos modos de interpretación de la política. De hecho, la escuela trata justamente de eso, de ofrecer oportunidades de calidad para que el estudiantado pueda ejercer su derecho a la educación. Aún sí, los modos en que la política se pone en acto suma a un malestar que es trasladado al estudiantado (Villagrán 2018):

“Sabén más ellos [los/las estudiantes] las normativas que nosotros, (...) saben que van a tener que dar otra oportunidad, que no se le puede negar, además, ahora está que han aprobado eso de dar la mesa todos los meses, como que ya vienen directamente a clase y no hacen nada y están como que, la voy a rendir en diciembre o además tengo mesas todos los meses, así que, ¡algunos ni se presentan!” (*Profesor Marcelo, Entrevista, Escuela B, Septiembre, 2019*)

En este sentido, es central repensar cómo cada escuela desarrolla dinámicas de puesta en acto particulares, trabajan a partir de la resignificación del régimen académico, se observan así, formas específicas y dinámicas de interpretación institucional atendiendo a la particularidad del

estudiante y generando una propuesta de trabajo personalizada que va más allá de problemas específicos (como de aprendizaje o de salud). Se analiza la dinámica institucional y se genera un nuevo camino para acompañar al estudiante, con los miembros de la institución con los que se cuenta y los espacios disponibles, es en este aspecto donde la materialidad cobra central relevancia en el desarrollo de las dinámicas.

En el trabajo con la puesta en acto del régimen académico, en estas escuelas de Santa Cruz, si bien se considera un lineamiento político que permite la inclusión, también se observa que hay un evidente malestar por la flexibilidad que representa para el trabajo pedagógico del docente. En este sentido, es importante considerar que al ser un instrumento nuevo en la tradición escolar, genera ciertas controversias.

En estas primeras aproximaciones observamos como el régimen académico organizó ciertas prácticas que se desarrollaban a nivel de las escuelas secundarias: “se trata de un constructo que se ha hecho necesario, en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar” (Baquero et al. 2009 p. 298).

En este sentido, entran en juego diferentes aspectos que hacen a la organización escolar, considerando no solo la organización establecida del ciclo lectivo (duración, formas de acreditación, entre otras), sino también, ciertas consideraciones que permiten extender los límites temporales para brindar oportunidades de acompañamiento a las trayectorias concretas de los/las estudiantes posibilitando el desarrollo de estrategias diferenciadas que respeten los tiempos de aprendizaje más que los del ciclo lectivo.

Observamos así, como lo plantea Ball (1994, 2002) cómo los diferentes actores institucionales son fundamentales para el proceso de interpretación y puesta en acto de los lineamientos políticos ya que desde su rol brindan el aporte necesario para el desarrollo de las dinámicas institucionales necesarias para atender a las trayectorias reales de los/las estudiantes. Por ello, es muy significativo recuperar lo que sucede en el escenario escolar y cómo los sujetos “experimentan” su vida en las escuelas (Grinberg, 2008), entendiendo que esto es central a la hora de pensar la puesta en acto de las políticas (Ball, 1994).

Cuando hablamos de atender a las trayectorias particulares, es necesario tener presente que no hablamos de todas las trayectorias, aunque se podría considerar que cada estudiante tiene su propia trayectoria. La posibilidad de cursar la escolaridad con una trayectoria particular es una posibilidad que no están brindadas para todos/as sino para quienes tienen trayectorias discontinuas (Terigi, 2008), que por alguna razón no pueden asistir físicamente a la escuela, pero que sin embargo quieren continuar estudiando, en este marco se presentan en la escuela estudiantes que cumplen con estas propuestas diferenciadas y aquellos que no pueden hacerlo:

“Teníamos una alumna embarazada que era abanderada en la trayectoria particular - cabe aclarar que en este caso, la auxiliar docente hace referencia a que la estudiante a pesar de cursar con trayectoria, llegó a ser abanderada de la escuela - y siempre cumplía con los trabajos y demás. Pero después cuando son derivados de una enfermedad esas cosas no. Porque ante esa situación se ve obligado de que te pongas a hacer el trabajo práctico, y no está en condiciones. Desde la escuela, había un intento, el hermano venía de al colegio y se le mandaban los trabajos prácticos, era enviarle otras actividades, pero no” (*Auxiliar Docente, Silvia, Entrevista, Escuela A, Agosto, 2019*)

Tenemos aquí presentes dos situaciones que se enmarcan en las trayectorias particulares, en el caso de embarazo, si bien se complejizan las variables que influyen sobre la escolaridad, hay mayores posibilidades de cumplimiento. En el caso de enfermedad las consideraciones se

complejizan de acuerdo a las patologías que atraviesen los/las estudiantes que muchas veces hasta imposibilitan la realización de las propuestas pedagógicas.

Observamos entonces claros planteos de las políticas educativas en cuanto a sostener la escolaridad de los/las estudiantes, y el esfuerzo que hacen los miembros de la institución para tratar de sostener estas propuestas diferenciadas, pero también se observa un desgaste ante la multiplicidad de estrategias a generar para lograr ese acompañamiento.

La mirada negativa ante algunos aspectos del régimen, podría deberse a la falta de práctica en esta nueva forma de organización, dado que el sistema está organizado de manera clasificada: horas de clases, docentes que trabajan en varias escuelas, aulas por curso y no por disciplina, entre otros aspectos que no facilitan los tiempos institucionales para poder pensar y generar propuestas pedagógicas significativas, lo que Terigi (2008) denomina el “trípode de hierro”. Por ello, cada caso implica una mirada particular y el desarrollo de diferentes dinámicas que acompañen de la mejor manera el proceso educativo de los/las estudiantes considerando las posibilidades institucionales:

“y ahí algunos profes que le preparan algún módulo con actividades, hay otros que preparan unas actividades de investigación, hay otros que le mandan videos y bueno guías de preguntas, con relación con ese video, dependiendo del caso, pero por lo general es más bien teórico que práctico, porque como no tienen ellos la orientación es más difícil que haga...” (*Asesor Pedagógico Juan, Entrevista, Escuela B, Octubre, 2019*)

Es importante tener presente que cuando hablamos de generar otro tipo de propuestas para los/las estudiantes que no pueden asistir a las escuelas secundarias, no solo debemos considerar los contenidos de un espacio curricular específico, hablamos también de sostener el vínculo con ese estudiante. Esto implica que los docentes se involucren en las consideraciones de las inasistencias y en la ponderación de las particularidades de cada estudiante a la hora de plantear nuevos formatos pedagógicos que posibiliten acompañar las trayectorias de los/las estudiantes en situaciones donde el derecho a la educación se ve vulnerado. Podemos considerar entonces que esta resignificación del régimen académico se presenta para algunos/as docentes como una tensión entre el rol de la escuela secundaria ya que no solo debe contener a los/las estudiantes sino prepararlos para otras instancias de la vida.

Así, en las instituciones se hace presente una articulación entre las miradas que piensan a la escuela solo como espacio de contención y aquellos que consideran que solo tienen que cumplir su rol de educar. No cabe duda que ambas instancias van conjugadas en un mismo sentido, que es poder acompañar a los/las estudiantes en su trayectoria para poder no solo ingresar al nivel secundario sino también egresar de él. De esta manera, las diferentes propuestas que se generan a partir de la interpretación del régimen académico, son significativas para los/las estudiantes. A pesar de la mirada negativa de algunos docentes al no tener una respuesta concreta por parte de los/las estudiantes:

“Lo que pasa es que cuando tenés trayectoria, tenés que estar muy atrás de los dos, del alumno y del profe. Tenés que estar muy atrás del profe que te haga un trabajo, obvio tiene un montón de estudiantes, un montón de cosas que entregar, y encima tiene que hacer un trabajo extra, porque la mayoría cumple con su trabajo. Pero también está cansado de que nunca haya una devolución, porque de diez alumnos solo hay uno que realmente ha cumplido y el docente tiene que preparar diez trabajos distintos. Porque siempre la queja es buena, para qué si el alumno nunca devuelve los trabajos” (*Auxiliar docente Silvia, Entrevista, Escuela A, Agosto 2019*).

Se evidencia un cierto desgaste por parte de los docentes, posiblemente porque la mirada estaba puesta sólo en contener y en este aspecto se desdibuja el trabajo pedagógico que realiza cada

uno/a. Hay un reconocimiento por la ardua labor que se desarrolla, pero la respuesta de los/las estudiantes a veces no es la esperada y es ahí, donde se siente que el trabajo pedagógico que se realiza no tienen sentido, porque no hay una devolución por parte del estudiante, aunque los/las otros miembros de la institución, como en este caso la auxiliar docente, si reconozcan la ardua labor que se realiza para poder trabajar de forma personalizada con los/las estudiantes que lo requieren.

Consideramos central pensar el acompañamiento a las trayectorias atendiendo a la situación problemática pero no dejando de darle un lugar central al proceso de aprendizaje de los/las estudiantes. Pensar estos procesos, nos lleva 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. En tal sentido, es necesario pensar propuestas que atiendan al desarrollo pedagógico de las asignaturas, pero generando alternativas más allá del trabajo práctico (como talleres, jornadas, entre otras,) que a veces no produce los resultados esperados. El trabajo práctico, en este marco, termina convirtiéndose en una estrategia de evaluación más que en una forma de trabajar contenidos ya que es, en muchos casos la única forma de acercamiento a los contenidos, ya que hay situaciones donde no hay posibilidades de otras instancias de evaluación.

Es allí, donde es necesario revisar otras formas de acercamiento a los contenidos de los espacios para que el trabajo práctico no sea el único recurso con el que los/las estudiantes cuenten, incluso, esta estrategia podría resultar abrumadora si pensamos que debe resolver trece trabajos prácticos sin el acompañamiento del docente y seguramente sin el acompañamiento de un adulto.

Observamos aquí, que las dinámicas de puesta en acto se diferencian no sólo en cuanto a que se considera una trayectoria particular, sino también en cuanto a qué estrategia de trabajo y evaluación se va a implementar en cada situación.

Es importante reflexionar en este sentido, como las nuevas consideraciones del régimen académico, modifican las formas de trabajar con el curriculum, no solo por espacios curriculares diferenciados, sino que el régimen invita a un trabajo articulado entre diferentes espacios posibilitando la articulación de los contenidos del curriculum, de manera que el estudiante se vea beneficiado en la relaciones que pueden establecer a partir de otros formatos, esto da lugar a diferentes dinámicas de puesta en acto que varían de acuerdo a la materialidades institucionales.

## CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

El desarrollo de un lineamiento político, en este caso de una política educativa, no es lineal, hay distintas intervenciones desde su planteamiento hasta el territorio donde efectivamente se materializa, es decir, la escuela y las aulas. En este contexto, es que nos centramos en un análisis particular de lo que sucede en dos instituciones con un mismo lineamiento político, es decir, analizamos qué dinámicas se producen en cada institución ante la puesta en acto de una política (régimen académico de educación secundaria) considerando su complejidad (Ball, et al. 2012).

Atender estas particularidades y trabajar para poder comprender y organizar las trayectorias de los/las estudiantes es una dinámica nueva que debieron asumir los equipos docentes a partir del desarrollo del régimen académico. Se plantean cambios sustanciales que generan replanteos en aspectos arraigados del formato escolar y de las propias prácticas docentes, que debieron afrontar sin ningún tipo de capacitación, acudiendo a su formación y a sus posibilidades.

Como política educativa y fundamentalmente como política pública, el régimen académico atiende a los diferentes componentes académicos de las trayectorias, pero también y

principalmente atiende al desarrollo de la vida institucional, dando cuenta de una forma de concebir la sociedad y la ciudadanía. En tal sentido, es importante reforzar algunos aspectos que permitan el trabajo de forma articulada entre los/las docentes, como el trabajo de formación/capacitación docente para que no sientan este trabajo como una sobrecarga a su labor, sino como una parte significativa del mismo, mejorar las condiciones laborales que permitan poder encontrarse a generar propuestas articuladas y fundamentalmente los espacios de trabajo necesario para que este tipo de propuesta sea posible.

El régimen académico, admite además diferentes formatos pedagógicos que permiten acompañar las trayectorias discontinuas, posibilitando el desarrollo de otros espacios más allá del aula. La materialización del régimen académico, permitió en las instituciones parte de nuestra investigación, el desarrollo de estrategias que buscan no solo contener al estudiante en el sistema sino además generar aprendizajes en diferentes instancias o formatos. Esto se desarrolla con la clara convicción de que la educación es un derecho y que, por lo tanto, tenemos la responsabilidad de posibilitar propuestas inclusivas para aquellos estudiantes que presentan dificultades en su trayectoria, atendiendo a las dificultades de su contexto y, ampliando el trabajo del aula en otros espacios y/o tiempo.

En nuestra investigación observamos que, en ambas instituciones, la puesta en acto del régimen académico, desarrollaron dinámicas de trabajo que implicaron un gran esfuerzo por atender a las trayectorias desde las condiciones materiales y humanas con las que cuentan. En este sentido, se generan diferentes acciones que buscan flexibilizar la escolaridad secundaria para sostener la educación de los/las estudiantes. Por ello, consideramos que central seguir recuperando lo que sucede al interior de cada escuela, como lo plantea Villagrán (2020) recuperar la mirada en la microfísica, comprendiendo las condiciones reales que hacen al funcionamiento de las escuelas, las dinámicas de acompañamiento que se generan y las diferentes estrategias que los miembros de la institución desarrollan para sostener la escolaridad de los/las estudiantes con trayectorias discontinuas, atendiendo no sólo a las posibilidades del estudiante sino también a la materialidad institucional.

Este análisis en el territorio nos permitirá vislumbrar las necesidades de las escuelas para poder comprender las posibilidades institucionales, desarrollar instancias de capacitación como también poder compartir experiencias significativas que se pueden articular incluso entre instituciones.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de la Patagonia Austral por la posibilidad de otorgarme la beca para poder cumplir con mi investigación de maestría. A las escuelas que generosamente abrieron sus puertas para poder conocerlas y adentrarnos en su vida institucional y a mi directora de tesis de maestría la Dra. Carla Villagrán que está presente en cada paso de mi proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Ediciones Laborde.
- ALUCIN, A. (2013). *Categorías nativas de política: reflexiones en torno a las representaciones de docentes de escuelas secundarias*. *Propuesta Educativa 1* (39) 65-76. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i16.200>
- ARROYO, M. Y LITICHEVER L. (2019) Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte: *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 52, pp. 165-179. FLACSO.
- BALL, S. (1994) *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Editorial Paidós.
- BALL, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M. Nores, M y Andrada M. (Ed). (2002). *Nuevas tendencias en política educativa: estado, mercado y escuela*. Ediciones Granica
- BALL, S., BRAUN, A., MAGUIRE, M & HOSKINS, K (2012) *Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- BAQUERO, R. TERIGI, F. TOSCANO, A. G. BRISCIOLI, 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 M. C. GRINBERG, S. VILLAGRAN C. (2015) La reforma curricular de la escuela secundaria obligatoria: su puesta en acto en escuelas de Caleta Olivia, Santa Cruz. *IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa*.
- BOCCHIO M. C. Y VILLAGRAN C. (2017) Obligatoriedad de la educación secundaria y reformas en el régimen académico. Transformaciones en la escuela secundaria obligatoria en torno a la trayectoria de los estudiantes. Estudios de casos en escuelas periféricas de Córdoba y Santa Cruz. *X Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades*. Universidad nacional de Córdoba.
- BOLÍVAR, A. (2005) *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, centros o aulas*. En <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300008>
- BRISCIOLI B. (2015) Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57666>
- CESTARE M. Y VILLAGRAN C. A (2015) Los jóvenes y la escuela secundaria: la escolaridad entre la flexibilidad, la negociación y las transformaciones. En *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. Asociación latinoamericana de sociología. Volumen 7. Número 11. 157-174.

- DELGADO, J.M. GUTIÉRREZ, C. (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Ediciones Síntesis.
- DINIECE - UNICEF (2004) Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.
- DUSSEL, I (2013) La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Ponencia, FLACSO.
- GOROSTIAGA, J. M. (2012) Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 21 (1).
- GRINBERG, S. Y LEVY, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal (Buenos Aires): Universidad Nacional de Quilmes. ISBN: 978-987-558-195.
- GUBER, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Ediciones Paidós.
- LANGER A. CESTARE M. VILLAGRÁN C. (2015) Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz. *Novedades Educativas* p.10 – 15.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009) Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa Coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires.
- MONATH H. (2016) *Tensiones y diálogos entre políticas sociales y políticas*. Tesis de Maestría. FLACSO.
- MOSCHINI, G. M. (2014) *La escolarización secundaria obligatoria. Variaciones en el régimen académico de la provincia de Neuquén*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Comahue.
- 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 / Daniel Pinkasz; coordinación general de Daniel Pinkasz; Nancy Montes. – 1° Ed. – FLACSO.
- POPKEWITZ T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. En Cookson P. y Scheneider B. eds. *Transforming Schools: Trends, Dilemmas and Prospects*. Garlands Press.
- ROCKELL, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Ediciones Paidós.
- SILVA, A. (2015). Dinámicas institucionales en escuelas que atienden poblaciones vulnerables. Un caso donde la educación es posible. Condiciones que la posibilitan. *Revista Del IICE*, 0(34), 47-62.  
En <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1442/1382>
- TERIGI, F Y BRISCIOLI, B. (2020) Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes / Felicitas Acosta... [et al.] ; compilado por Nancy Montes; Daniel Pinkasz. 1° Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento. FLACSO.
- TERIGI, F (2008). Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Seminario Virtual de Formación, Clase 1.
- VALLES, M. S. (1999) *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodología y práctica profesional*. Editorial Síntesis S. A.

- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa. Los problemas teóricos- epistemológicos*. Editorial Gedisa SA.
- VELASCO H (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Ediciones Trota.
- VILLAGRÁN, C. A. (2016). La reforma de la escuela secundaria en Santa Cruz. Recepción y puesta en acto en escuelas públicas: entre la superficialidad y la premura. En Miranda, E. M. y Lamfri N. Z. (2017) *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Editorial Miño y Dávila.
- ZIEGLER, S, & NOBILE, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115. En [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000400005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400005&lng=es&tlng=es).

### Documentos Consultados

Ley de Educación Nacional N°26.206/06

Ley de Educación Provincia de Santa Cruz N° 3305

Régimen Académico para la Educación Secundaria (Acuerdo N° 075/14 Consejo Provincial de Educación Santa Cruz).

Resolución 026/13 del Consejo Provincial de Educación. Documento Base: Organización pedagógica institucional de nivel secundario

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 103/10.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09.