

## Entre la norma y la posibilidad Trayectoria escolar en Educación Secundaria

*Between the norm and the possibility:  
School trajectory in Secondary Education*

María Laura Almada

[marialaura\\_38@hotmail.com](mailto:marialaura_38@hotmail.com)

UNPA-UACO

**Fecha de recepción:** 3 de septiembre de 2020

**Fecha de aprobación:** 28 de mayo de 2021

**Fecha de publicación:** 31 de julio de 2021

**Para citar este artículo:** Almada, María Laura (2021). Entre la norma y la posibilidad: Trayectoria escolar en Educación Secundaria. *Textos y Contextos desde el sur*, Número 9, 25-44.

## Resumen

El presente artículo pretende dar cuenta del trabajo que se realiza al interior de las instituciones educativas con las políticas educativas de nivel secundario. Pretende describir cómo se articulan los lineamientos del régimen académico para acompañar el desarrollo de las trayectorias de las y los estudiantes y, cómo ese acompañamiento se expresa en propuestas pedagógicas concretas.

La investigación se realiza desde un diseño cualitativo, vinculado con el paradigma interpretativo de manera de comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social en su contexto real (Achilli, 2005). 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.

Las unidades de análisis serán dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. Las técnicas de obtención de la información se centrarán en el rastreo documental a nivel provincial y nacional que servirá como contextualización del problema de investigación y la entrevista en profundidad (Guber, 2004) a diferentes miembros de las escuelas en relación al acompañamiento de las y los estudiantes. Tomará especial relevancia para este artículo, el análisis que se puede realizar de lo dicho y lo no dicho, desde el marco del análisis crítico del discurso.

## Abstract

This article aims to give an account of the work that is carried out within educational institutions with educational policies at the secondary level. It aims to describe how the guidelines of the academic regime are articulated to accompany the development of the trajectories of the students and how this accompaniment is expressed in concrete pedagogical proposals.

The research is carried out from a qualitative design, linked to the interpretive paradigm in order to understand the meanings of human actions and social life in their real context (Achilli, 2005). In other words, the research task is proposed as a form of description and understanding of unique social dynamics, specifically in this case of the daily dynamics of secondary schools.

The analysis units will be two public secondary schools in the city of Caleta Olivia, Santa Cruz province. The techniques for obtaining the information will focus on documentary tracking at the provincial and national level that will serve as contextualization of the research problem and the in-depth interview (Guber, 2004) with different members of the schools in relation to the accompaniment of the students. It will take special relevance for this article, the analysis

that can be made of what is said and what is not said, from the framework of critical discourse analysis.

## Palabras clave

Política educativa, Educación Secundaria, Régimen Académico, Estudiantes, Trayectorias.

## Key words

Educational policy, Secondary Education, Academic Regime, Students, Trajectories.

---

## Introducción

Pensar lo que sucede al interior de las escuelas es algo que los docentes hacemos a diario. Hay muchas acciones y dinámicas que se generan dentro de las instituciones de nivel secundario que no se hacen visibles o simplemente se naturalizan como una obligación. Lo cierto es que el trabajo en el interior de las escuelas, si bien es un trabajo que está regulado por normativas específicas, en sus dinámicas diarias cada escuela genera instancias de trabajo diferenciadas espacialmente a la hora de poder acompañar a los estudiantes con mayores dificultades en su trayectoria.

Este artículo da cuenta del resultado de las primeras aproximaciones a la realidad de dos instituciones de la localidad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. Pretendo analizar cómo, una vez establecidos los mandatos políticos (nacionales y/o provinciales), se comienza a organizar el trabajo a partir de ellos en el nivel de las escuelas, teniendo éstas que gestionar tiempos y espacios, distribuir sus recursos y establecer circuitos de comunicación más fluidos para que el acompañamiento se efectivice.

En este marco, busco atender a las acciones desarrolladas en las instituciones educativas, a las vivencias de esas acciones y sus efectos como parte de la puesta en acto de las políticas públicas (Ball et al., 2011). Considero, siguiendo a Ball (1994), que las políticas no se aplican en las instituciones, sino que son construidas y reconstruidas por los diferentes actores en las dinámicas cotidianas.

En este artículo se exponen algunos avances de una investigación de maestría que tiene como propósito aproximarse a las dinámicas resultantes a partir del Régimen Académico para la Educación Secundaria en la provincia de Santa Cruz. El objetivo general se centra en describir la puesta en acto de las diferentes políticas educativas desde la perspectiva de los miembros de escuelas de educación se-

cundaria de la ciudad de Caleta Olivia. Se enfoca específicamente, por un lado, en describir las ideas que los equipos directivos, miembros del departamento de orientación, docentes, auxiliares docentes y docentes tutores elaboran respecto del régimen académico, especialmente acerca del acompañamiento particular de las trayectorias estudiantiles; y, por otro, en caracterizar desde la perspectiva de los equipos directivos las formas que asume el acompañamiento a las trayectorias particulares con relación a la gestión de tiempos, espacios y modalidades de enseñanza y evaluación.

Este artículo se organiza en cinco apartados específicos: el primero hace referencia a la construcción metodológica con el que se realiza esta investigación, un segundo aspecto relativo a la descripción de los antecedentes considerados para iniciar la investigación, un tercero referente a las políticas educativas analizadas y los aspectos teóricos centrales, luego se desarrolla el análisis de cómo los diferentes actores institucionales caracterizan estas diferentes dinámicas para acompañar a los y las estudiantes y, finalmente, el último apartado propone algunas reflexiones finales para poder seguir pensando el tema.

## Metodología

La metodología sigue un diseño cualitativo puesto que importa atender a las acciones desarrolladas en las instituciones educativas, a las vivencias de esas acciones y sus efectos como parte de la puesta en acto de las políticas públicas (Ball et al., 2011).

El proceso de investigación 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. Ello enmarca la toma de decisiones que el investigador realiza a la hora de pensar e idear su camino en la investigación.

De manera que, tal como lo plantea Guber (2011), la investigación no se realiza sobre un fenómeno, población, institución determinada sino “con” y “a partir” de la relación que como investigadores establecemos con ellos. Atendiendo a esto, la investigación se desarrolla desde un diseño cualitativo, vinculado con el paradigma interpretativo, de manera de comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social en su contexto real (Achilli, 2005). 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.

La selección de la muestra se hizo en base a las posibilidades con las que se iniciaba el proceso de investigación. Por tal motivo se seleccionaron dos instituciones que permitieron la posibilidad de acceso para responder a todos los interrogantes de investigación y cumplir con los objetivos propuestos. Es importante

tener presente, entonces, que en este tipo de estudio no se recopilan datos simples de analizar sino experiencias, lo cual conlleva tiempo y dedicación.

La unidad de análisis estuvo centrada en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. Las técnicas de obtención de la información fueron, por un lado, el rastreo documental a nivel provincial y nacional que servirá como contextualización del problema de investigación, centrado fundamentalmente en la mirada que se plasma en los documentos sobre el acompañamiento que las instituciones deben desarrollar respecto a las trayectorias de los estudiantes; y por otro lado, la entrevista en profundidad a miembros de equipos directivos, de equipos de orientación, docentes y docentes-tutores para poder tomar sus palabras y comprender desde su perspectiva cómo se trabajó con esas normativas establecidas para lograr ese acompañamiento a los estudiantes (Guber, 2004).

Por tal motivo, en mi trabajo de campo, hay dos criterios claves a considerar en el análisis. Por un lado, aquello que está establecido en los documentos oficiales y, por otro, la entrevista es un instrumento central que permitirá realizar un análisis del discurso de las mismas de manera de tratar de develar también lo no dicho con palabras. Se realizaron 30 entrevistas a diferentes actores institucionales, de las cuales destacaré tres a los fines de este artículo.

En esta oportunidad, el análisis de las entrevistas es un aspecto central, por lo que no desarrollaré tanto el aspecto normativo sino que tomaré aspectos relevantes de las entrevistas realizadas. Esto me permite considerar diferentes factores que son significativos en la relación entre texto y contexto, marcadores discursivos, meta categorías y categorías derivadas del análisis de contenido y recursos gramaticales.

Es importante considerar el carácter multifacético del análisis del discurso que permite, al decir de Sayago (2019a), reflejar numerosos aspectos que sirven para desarrollar categorías que son utilizadas como etiquetas y principios de orden a la vez, variando los criterios y jerarquía de acuerdo a los intereses y la tradición de investigación a la que adhiera el investigador.

En este marco, observamos como el análisis del discurso es tanto un campo de conocimientos como una herramienta metodológica.

En tanto campo de conocimientos, se destacan su carácter multidisciplinar, la complejidad de su objeto y la amplitud de su dominio [...]. En tanto herramienta metodológica, es una técnica cargada de teoría: cada concepto conlleva presupuestos densos, asociados a contextos de discusión particulares (Sayago, 2019a, p. 7).

Esta doble dimensión permite describir e interpretar lo que está reflejado en un instrumento, en este caso, la entrevista, con la representación que los diferentes actores institucionales tienen sobre las normativas que regulan cómo acompañar las trayectorias de los estudiantes.

El análisis del discurso, concebido en esta doble dimensión, puede ser trabajado de “un modo ligero —o superficial— o de un modo más pesado —o profundo—, depende de la destreza del investigador y de los objetivos del trabajo” (Sayago, 2019b, p. 82).

Finalmente, en tanto herramienta, el análisis del discurso me resulta pertinente como recurso metodológico para “realizar el análisis de datos construidos mediante entrevistas —semiestructuradas y en profundidad—, observaciones etnográficas y técnicas de archivo de textos escritos, orales o multimodales”. (Sayago, 2019a, p. 8).

El análisis de las entrevistas se propuso reconocer e interpretar diferentes aspectos del discurso en los distintos actores institucionales en relación a las normativas escritas y lo que realmente sucede en la escuela en cuanto a las dinámicas de acompañamiento a los estudiantes. Esto permitirá estudiar “no solo las formas en que el discurso contribuye a sostener las relaciones de dominación, sino también el modo en que a través del discurso se abren posibilidades de resistencia (contradiscursos, discursos alternativos) ante los marcos culturales hegemónicos” (Stecher, 2009, p. 103).

### Algunas consideraciones previas

Si bien en el desarrollo de la investigación la consideración sobre el devenir histórico es relevante, no es objeto de este artículo y, por tanto, me centraré en el análisis de las escuelas secundarias en relación a la implementación del régimen académico en la actualidad, ya no como reglas a cumplir sino como instrumento de construcción colectiva consensuado por los miembros de la institución.

En la actualidad se observan incipientes investigaciones acerca del régimen académico en educación secundaria. En rasgos generales, podemos destacar algunas investigaciones que abordan el tema desde diferentes perspectivas: Baquero et al. (2009) analizan los regímenes académicos prestando especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y a sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar. 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 estudiantes. Briscioli (2015) trabaja las tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires y finalmente, en el ámbito regional y provincial, hay una investigación que se desarrolló en el año 2006, elaborada en el área de Historia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, centrada en la preocupación por la organización de la escuela secundaria.

Asimismo, es importante considerar los aportes de Cestare y Villagran (2015) que realizan una descripción de las características que asume la escolaridad de los jóvenes atendiendo al contexto flexible y de cambio permanente que transi-

tamos en la actualidad, desde la perspectiva de los docentes y los jóvenes. Por otra parte, Langer, Cestare & Villagran (2015) aportan sobre las diferentes estrategias que una escuela pública de la provincia de Santa Cruz desarrolla para la inclusión y permanencia de los jóvenes con necesidades básicas insatisfechas. Finalmente, considero, además, los planteos de Villagran (2016, 2018) quien estudió los procesos de reforma de la educación secundaria, especialmente en los aspectos curriculares, describiendo los efectos de las políticas educativas en las dinámicas cotidianas escolares.

Estos aportes, sumados al análisis de las diferentes políticas educativas que regulan el trabajo escolar, me permitirán describir y comprender las diferentes dinámicas que se generan al interior de las estas dos instituciones de nivel secundario en el marco de las regulaciones del régimen académico de la provincia de Santa Cruz, en torno al acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes desde la perspectiva de tres miembros de las diferentes instituciones bajo estudio.

## Política educativa y trayectorias escolares ¿Qué nos dice la normativa?

Las políticas educativas son parte de las políticas públicas y objeto de reflexión en tanto medio de gobierno estatal para procurar realizar modificaciones a nivel educativo. Las políticas educativas se inician en el ámbito legal con la generación de leyes, acuerdos u otros documentos oficiales que enmarcan el trabajo al interior de las instituciones educativas. A los efectos de los planteos que aquí se procuró realizar, el puntapié lo constituye la promulgación de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 del año 2006, –que reemplazó a la Ley federal de Educación N.º 24.195– y la promulgación de diferentes documentos del Consejo Federal de Educación como una manera de garantizar la obligatoriedad y la inclusión de los adolescentes y jóvenes en la educación secundaria.

En el contexto de la provincia de Santa Cruz, en el año 2012 se sanciona la Ley de Educación Provincial N.º 3.305, en el marco de la Ley de Educación Nacional y de acuerdos nacionales. Estas resoluciones a nivel federal marcan el norte con relación a la educación secundaria obligatoria estableciendo los lineamientos políticos y estratégicos, aprobando las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de educación secundaria y afirmando las propuestas de inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en educación secundaria.

La Ley de Educación Provincial N.º 3.305 pone el acento en el acompañamiento de las trayectorias escolares, estableciendo en el Art. N.º 18, el desarrollo de “alternativas y condiciones institucionales, materiales, pedagógicas y de promoción de derechos, en todos los ámbitos, a través de acciones que generen oportunidades de inclusión educativa”.

De acuerdo a ello, el Régimen Académico para la Educación Secundaria (Acuerdo N° 075/14 CPE) se centra en dos estrategias fundamentales: por un lado, la implementación de los proyectos de orientación y tutoría, con el rol de docente tutor como actor relevante en el acompañamiento de las trayectorias y, por otro lado, el acompañamiento a las trayectorias particulares destinado a las/los estudiantes madres/padres y aquellos que se encuentran trabajando y, por ello, se les dificulta la asistencia a la escuela.

Es en este marco normativo que las instituciones desarrollan diferentes acciones que las llevan a descontextualizar y contextualizar las normativas para poder llevarlas a cabo en el desarrollo de su propuesta institucional y de sus posibilidades institucionales.

Para los fines de este artículo, no voy a desarrollar aspectos referidos a la norma en sí, pero destacaré que, como verán en el próximo apartado, la forma de interpretar el acompañamiento a los estudiantes varía de acuerdo a las posibilidades institucionales y a la manera en que la norma es interpretada por los miembros de la institución.

Si bien, las políticas educativas son compartidas por todas las instituciones, observo que existen diferentes momentos del proceso sociopolítico de puesta en marcha de las mismas. Es decir que existe una diferencia entre el momento en que se desarrollan los planteamientos de la ley y la realidad de las instituciones educativas, resultado del trabajo que se realiza en ellas cuando las políticas llegan al contexto de la escuela, ya que estas pueden ser incorporadas 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.

Son las escuelas las que, de acuerdo con sus posibilidades, definen determinados objetivos y resultados, con las posibilidades de su contexto particular (Ball, 1994). Así, la política educativa se codifica y descodifica de manera compleja, debido a que se realiza al interior de cada institución un proceso de reflexión e interpretación, es decir, de contextualización de la política en la vida escolar de cada institución (Ball, 2002). De esta manera, se observa cómo las políticas se materializan en diferentes contextos, con diferentes recursos, con historias particulares, con infraestructura distintas, con docentes con características específicas, con directivos con particularidades distintivas en la forma de conducir la institución y con problemáticas o posibilidades en las propuestas de enseñanza particulares que desarrollan (Almada y Villagran, 2019). Esto permite interrogar la idea de implementación de la política como ejecución lineal y realiza aquello que los sujetos hacen con la política una vez que llega a la escuela (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2015; Villagran, 2018)

Dentro de las instituciones hay una política que establece las pautas de trabajo al interior de las instituciones: el régimen académico. Se entiende 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. Baquero et al. (2009) afirma que el “régimen académico” es una construcción que sistematiza aspectos significativos de la experiencia escolar que deben seguir los miembros de las escuelas secundarias.

El régimen académico incluye regulaciones principalmente orientadas a la enseñanza, el aprendizaje y las trayectorias estudiantiles. En este sentido, como política educativa, procura contener y generar propuestas pedagógicas para diferentes situaciones de los estudiantes con el objetivo de preservar el vínculo con la escuela y los saberes.

El carácter reciente de la consideración del “régimen académico”, a diferencia de los reglamentos de convivencia, en algunas normativas provinciales, como es en el caso de Santa Cruz, afecta y modifica la experiencia escolar de los estudiantes y docentes. El régimen académico habilita diferentes estrategias de manera de no dejar excluidos a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, situación que en ocasiones genera tensiones entre los miembros de la institución, algo 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” (Baquero et al., 2009, p. 298).

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 estudiantes, madres/padres o que por diferentes motivos no pueden cursar en los tiempos establecidos para el período escolar, generando para ello el establecimiento de nuevos roles que se incorporaron, como el rol del docente tutor y el del Orientador Social.

Entiendo las trayectorias escolares en los términos en que los plantea Terigi (2008), diferenciando una trayectoria real y otra teórica. Las trayectorias teóricas hacen referencia a los itinerarios que el sistema, en sus políticas educativas, plantea deben desarrollar los estudiantes en tiempos establecidos y estandarizados. Esto está relacionado con la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, 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 estudiantes.

Las trayectorias reales reconocen diferentes caminos en el recorrido de los/las jóvenes, caminos que pueden ser próximos o coincidentes con las trayecto-

rias teóricas, ya que gran parte de ellos realiza 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” (Proyecto 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 estudiantes que ven vulnerados sus derechos.

Considero de gran importancia tener presente las trayectorias reales de los estudiantes, puesto que su conocimiento y consideración permite ampliar las capacidades de las políticas educativas y la puesta en acto, tal como lo plantea 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.

### Hallazgos y discusión ¿Cómo la escuela acompaña a los estudiantes?

Realizar el trabajo al interior de las instituciones me permitió comprender las diferentes acciones que se desarrollan en ellas para sostener las trayectorias de los estudiantes y, por tanto, las dinámicas que se generan en cada institución en torno a la misma normativa. El acompañamiento a los estudiantes involucra una reelaboración de las políticas educativas en el nivel de la escuela, lo que constituye fundamentalmente una construcción política e institucional.

Acompañar involucra una posición marcada de los equipos directivos en ambas instituciones, por ello, se generan diferentes dinámicas que permiten habilitar las instancias de diseño de las prácticas de acompañamiento, considerar las condiciones sociales y culturales, los procesos administrativos, las múltiples situaciones estudiantiles, los espacios escolares, entre otros aspectos.

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, sino verdaderos sujetos de las políticas (Ball et al. 2011). Acompañar implica generar las condiciones de espacios y tiempos donde los miembros institucionales son invitados a trabajar en el desarrollo de las acciones pensadas para atender a las dinámicas concretas de las escuelas.

Para poder caracterizar estas dinámicas, en el marco de este artículo tomaré la perspectiva de algunos miembros de la institución, reflexionado sobre las formas que asume el acompañamiento a las trayectorias particulares con relación a la gestión de tiempos, espacios y modalidades de enseñanza y evaluación. He seleccionado tres entrevistas, cada una con una mirada específica, de actores institucionales que cumplen diferentes roles: un miembro del equipo directivo, uno del departamento de orientación y un docente. Esto nos permite comprender su mira-

da sobre la normativa que regula el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes con mayores dificultades.

El análisis realizado a las entrevistas se efectúa en función de considerar algunos recursos textuales que considero significativos para comprender cómo se materializaron ciertas normativas y cuál es la mirada que esos actores institucionales tienen de las mismas, en relación al acompañamiento a los estudiantes.

Es importante comprender que el modo discursivo que se observa en las tres entrevistas se desarrolla en torno a dos posturas. Por un lado, el de la exposición-explicación que busca caracterizar las diferentes situaciones que se producen en las escuelas, en este caso en relación a cómo se considera el trabajo con las trayectorias de los estudiantes, especialmente con los que tienen dificultades. Por otro lado, hay una descripción de un modo de concebir la vida institucional, la relación con las normativas y cómo esto influye en el seguimiento de los estudiantes y en la forma de acompañarlos en su trayectoria escolar.

En el caso de la *entrevista 1*, se observa en la entrevistada una gran seguridad y conocimiento de las situaciones que se desarrollan en relación a los estudiantes. Inicia con una queja al sistema por el gran trabajo administrativo que debe realizar, a pesar que esa no es su función, y continúa con una ironía, buscando la aprobación, la complicidad ante esta situación:

*“parte de la función nuestra que es la pedagógica y, así estamos todo el tiempo haciendo papeles... aunque yo creo que más de la mitad de las cosas ni las miran, es para cumplir nomás... y si leyeran por ahí unos datos, vendrían y dirían ¿en que los podemos ayudar? Nadie se aparece...” (Entrevistada 1).*

El modo discursivo es el argumentativo, desarrollando una postura crítica ante las exigencias del sistema, que no generan ninguna acción concreta para la institución. También desarrolla un modo descriptivo para caracterizar el tipo de trabajo que realiza.

Se observa un fuerte sentido de pertenencia en la entrevistada, en expresiones como “tenemos”, “desarrollamos”, “planteamos”, utilizando la primera persona del plural para hablar de todo lo que acontece a la vida institucional y resaltando el trabajo en conjunto con los diferentes miembros de la institución. Además, se tiene en cuenta las condiciones socioculturales de los estudiantes y las familias y, en el caso de esta entrevistada, es consciente de que la escuela es la única que le brinda condiciones de posibilidad a sus estudiantes:

*“esa gente está como resignada que su vida va a ser así, son todos con condicionamientos socio económicos graves, y no sé si tiene algo que ver, pero son familias enteras que la madre no tiene y el padre no tiene... y los hermanitos igual, esa es una familia, después*

*tenemos otra familia, son dos familias, también las nenas... y así que bueno” (Entrevistada 1).*

Se observa una presuposición en esta frase, ya que realiza una generalización de la realidad sociocultural de los estudiantes. Intenta describir una realidad, ejemplificando con la situación de dos grupos familiares, desconociendo las características reales del resto de los estudiantes que asisten a la institución, generalizando su mirada negativa sobre las familias de los estudiantes, dejando de lado aquellas que seguramente con mucho esfuerzo acompañan de la mejor manera posible la trayectoria de sus hijas/os.

La entrevistada plantea, además, cómo se analizó y logró reinterpretar una normativa referida a la designación de docentes tutores, para tratar de generar un actor institucional que pudiera acompañar a los estudiantes que tienen mayores dificultades en su proceso de enseñanza y aprendizaje:

*“solicitamos a la dirección de secundaria –que todavía no nos autorizó– a poner un tutor integrador, porque ya el año pasado si nos autorizó, con el perfil de psicopedagoga [...] presentamos un pedido con los informes que hizo el Departamento de Orientación destacando la necesidad de una persona que ayude, en estas adecuaciones curriculares, entonces tiene que ser una persona que entienda el tema, por eso ponemos un psicopedagogo” (Entrevistada 1).*

Este es un claro ejemplo de cómo los actores institucionales no son meros aplicadores u objetos de las políticas sino verdaderos sujetos de las mismas (Ball et al. 2011). A partir de la normativa establecida, se va reinterpretando y se van generando estrategias con los distintos miembros de la institución que posibiliten acompañar a los estudiantes en sus trayectorias de la mejor manera posible:

*“la ayudante de gabinete físico química, con las materias que tienen que ver con su área si tienen prueba de biología, de tecnología, de física, de química, todas esas materias ¿viste? Las aborda ella, se comunica con los profes, completan carpeta, les ayuda a hacer trabajos prácticos, si tienen una prueba les explica y así ¿viste?, es de todos los dispositivos, esta semana lo hicimos lunes, martes” (Entrevistada 1).*

En el relato de la entrevistada, hay un claro compromiso de trabajo institucional en función de acompañar a los estudiantes con mayores problemáticas, posibilitando espacios de contención y apoyo para los estudiantes con dificultades de aprendizaje, repitentes o con situaciones sociofamiliares complejas: *“la preocupación nuestra, como escuela, es que esos estudiantes pasen, saber entender mas o menos que la mitad puede llegar a pasar ¿viste? y la preocupación de que, ¿qué hacemos con la otra mitad?” (Entrevistada 1).*

La entrevistada se presenta como una enunciadora que sabe, que conoce tanto las normativas como la realidad de la institución. En el desarrollo de la entrevista hay un fuerte posicionamiento sobre lo que es necesario desarrollar en la institución de acuerdo a la realidad, más allá del planteo de las normativas que regulan el trabajo institucional.

Se observa, en los fragmentos analizados de la entrevista, una representación negativa sobre el rol de acompañamiento que las familias tienen en las trayectorias de los estudiantes. Hay, en el marco de la modelización axiológica, una valoración de lo que la familia debe ser o hacer para acompañar a los estudiantes de forma adecuada.

En los diferentes pasajes de la entrevista se observa, además, que hay un conocimiento y trabajo con la normativa. Esto permite recontextualizarla de acuerdo a la realidad de la institucional, de manera de generar acciones que estén enmarcadas en la normativa pero reinterpretándola, para poder atender a las necesidades institucionales. Hay predicaciones positivas a lo largo de los fragmentos resaltando las acciones desarrolladas a nivel institucional.

En la *entrevista 2* predomina el modo discursivo descriptivo y argumentativo, en cuanto a su trabajo y relación con los estudiantes. Inicia con una queja ante el estado en que se encuentra la institución. Tiene una mirada más centrada en su punto de vista en el inicio, aunque en el desarrollo pasa del *yo* al *nosotros*, realizando una valoración personal en cada uno de los interrogantes realizados. Se centra en el *yo* cuando rememora los inicios de la institución desde su propia experiencia:

*“yo estoy desde mediados del año de que inicio; yo ingresé en agosto, de ese año inicio en febrero yo ingrese en el 2013 y bueno no había nada en el colegio (...) bueno arrancamos de o, o, o... Viste que por ahí vos ingresás a una escuela que lleva años trabajando y te dicen ya está esto, esta lo otro y bueno vos mirás más o menos y comparás, pero acá no, desde el numero hasta todo era nuevo, nuevo ¿viste? Así que, un poco investigando, un poco estudiando y se fue armando (Entrevistado 2).*

En el momento de hablar sobre el trabajo institucional, su organización y normativa aparece un *nosotros* que involucra el trabajo de los diferentes miembros de la institución, reconociendo la importancia del trabajo colaborativo:

*“bueno en realidad nosotros también tenemos no tantos alumnos, pero funciona el doble turno y eso por ahí hace que haga como dos grupos de, de alumnos y dos grupos de actores institucionales bien diferentes [...] nosotros estamos trabajando con el 075, con trayectorias particulares, haciendo hincapié sobre eso, porque en realidad*

*viste que el 075 habla más sobre apoyar al chico que tenga algún problema, digo su trayectoria pedagógica” (Entrevistado 2).*

Se presenta por tanto como un enunciador comprometido con su función, con su rol, desarrollando a lo largo de la entrevista una postura clara sobre el trabajo concreto que se debe realizar con las/los estudiantes: es un enunciador que conoce como se debe trabajar en clase y con las/los estudiantes desde su argumentación.

Cuando se habla de los lineamientos de las políticas para acompañar las trayectorias, menciona como documento central al diseño curricular y a su programa y planificación, aspectos centrados en el contenido que dicta propiamente dicho. Sin embargo, cuando avanza en su narración se produce una contradicción, ya habla más de acompañar el proceso de los estudiantes para el desarrollo de un pensamiento crítico:

*“siempre les digo a los chicos, por ahí el contenido es como, como la excusa ¿no?, pero en realidad lo importante es no solamente lo que aprendemos sino cómo aprendemos y para qué aprendemos ¿no? Darle esa utilidad que muchas veces poder aplicar necesariamente en la vida diaria sino ayudarlos a reflexionar, desarrollar un pensamiento crítico, a poder resolver problemas” (Entrevistado 2).*

Observo en esta afirmación como el entrevistado construye una imagen de sí mismo como docente que asume una postura crítica y franca con las/los estudiantes. Afirma que lo más importante del proceso pedagógico es el proceso en sí y no los contenidos disciplinares, y señala la importancia de relacionar el aprendizaje escolar con la vida cotidiana.

Hay un fuerte posicionamiento en el desarrollo de los diferentes fragmentos sobre lo que es un buen docente o buen estudiante, es decir que en la entrevista hay reiteradas predicaciones en cuanto a qué se debe hacer en cada rol. Por ello, en el marco de la modalización axiológica, se destaca la importancia de poder acompañar a las/los estudiantes, considerando que muchos dejaron otras instituciones y llegaron al colegio con fuertes frustraciones.

Plantea, además, que estas situaciones afectan el sentido de pertenencia de las/los estudiantes, y la situación es más compleja si el estudiante debe transitar por una trayectoria particular, debido a que no es posible tener el contacto necesario para acompañarlo en su proceso de aprendizaje:

*“la idea de la trayectoria particular no es solamente enviar un trabajo que esté aprobado o desaprobado sino la posibilidad, de ver de a poco el proceso, ya que perdemos el contacto en el aula donde podemos ir trabajando juntos” (Entrevistado 2).*

Se observa aquí, en este párrafo también, una modalización axiológica, destacando su posicionamiento ante la trayectoria particular más allá de lo establecido por la normativa.

Todo el planteo que se realiza en esta entrevista se basa claramente en la experiencia personal del docente, nuevamente la modalización axiológica está presente, se observa un conocimiento de la normativa pero no de los lineamientos políticos que avalan este tipo de trabajo con los estudiantes. Cuando se hace mención al régimen académico de las/los estudiantes, el docente se centra en el aspecto que más dudas le genera, que es el tema de la flexibilización en los exámenes: *“bueno justamente el tema de la flexibilidad es como un arma de doble filo [...] Pero a veces esto de generar infinita cantidad de oportunidades hace que todo se tome como mucho más relajado”* (Entrevistado 2).

Ante esta situación, el docente tiene una mirada crítica y se cuestiona la funcionalidad de la evaluación y del instrumento que le piden construir:

*“es que es como contradictorio ¿no?, ¿en el informe qué se refleja? Los contenidos desacreditados, pero se supone que se lo va a evaluar en el proceso ¿no? entonces si vos ves el proceso es una mirada sobre el todo, no sobre una parte, entonces, yo por ahí creo que tiene sus contradicciones, incluso en la manera en la que se debería entender la evaluación. El poder mirar el proceso, o sea si el alumno está desaprobado es seguramente porque no lo miro a ese proceso, si yo solamente anoto un contenido de un programa significa que yo estoy evaluando de otra manera, no estoy evaluando cualitativamente sino cuantitativamente es decir bueno, ¿cuántos trabajos eran, cuántos presentó, cuántos desaprobó, qué temas eran, bueno qué temas desaprobados? ¡Están todos aprobados!, es como contradictorio”* (Entrevistado 2).

Entre este fragmento de la entrevista y el anterior se manifiesta una tensión. Anteriormente había afirmado que el proceso de aprendizaje era más importante que los contenidos, aquí demuestra preocupación por el aprendizaje de los contenidos y su evaluación. Se percibe una contradicción que está latente, una tensión entre el discurso considerado “oficial” y el “práctico”. El discurso oficial correspondería a lo que se supone que se debe decir para ser un “buen docente” o un “docente crítico y reflexivo”. El discurso práctico correspondería al modo en que el docente experimenta la realidad cotidiana, a las decisiones que toma día a día, con cada grupo de alumnos.

El entrevistado desarrolla una argumentación desde el posicionamiento ético personal, basado claramente en su experiencia. Desarrolla su posicionamiento y busca constantemente el apoyo del interlocutor por medio de los interrogantes.

Finalmente, el entrevistado menciona un aspecto que da cuenta, desde mi punto de vista, de su relación con la normativa que hace a la funcionalidad de su trabajo: “no es solamente conocer lo administrativo, sino uno tiene que saber las relaciones interpersonales, saber relacionarse” (entrevistado 2). Por ello, siempre que se consultó por las normativas, da cuenta de su experiencia con la norma, esto da cuenta del planteo de Ball (2012) de que la norma no se aplica, sino que se contextualiza y recontextualiza en las escuelas, y está relacionada con la visión de los diferentes actores institucionales.

En el desarrollo de la entrevista puede observarse un claro posicionamiento sobre lo que el entrevistado considera “buena enseñanza” entendiendo que esta va más allá de dar a conocer un contenido, y desarrolla una argumentación en favor de la utilidad que se le puede dar al conocimiento y para qué es importante. En el transcurso de la entrevista se percibe un enunciador con un fuerte posicionamiento en relación a su visión de enseñanza, buen docente y buen estudiante.

En la *entrevista 3* está presente el modo descriptivo y argumentativo, desarrollando respuestas que apuntan a justificar su posicionamiento. Tiene una modalización axiológica de la institución, resaltando constantemente el esfuerzo que se realiza para llegar a los estudiantes, comprendiendo su contexto sociocultural.

Se observa un claro manejo de la normativa en relación al acompañamiento de la trayectoria de los estudiantes, a partir de resignificar la normativa al contexto de la escuela:

*“el 075 es un ideal parece, porque plantea todas las cosas que deberías hacer y que van a tener soluciones [...] sin embargo, hay muchos espacios en blanco, que vamos trabajando porque solo habla de los que tienen dificultades importantes y hay muchos intermedios que es necesario pensar en el trabajo diario” (Entrevistado 3).*

Se observa en el desarrollo de la entrevista un enunciador que tiene un posicionamiento claro sobre el trabajo de la escuela más allá de los planteos específicos de la normativa.

Hay predicación positiva en relación al trabajo en la escuela, describe y argumenta constantemente sobre las acciones desarrolladas destacando cómo se organizaron diferentes estrategias para acompañar a los estudiantes, articulando el trabajo entre tutor y profesores, asistiendo los tutores en las horas libres, acordando criterios de evaluación, trabajo en contra turno, entre otros.

*“también estamos implementando otras estrategias como los murales, a esta metodología de pintar, la estamos implementando hace muy poquito, se nos prendió esa idea a partir de que no arrancaban, no arrancaba adentro del aula y quisimos implementar esto, vamos a ver si funciona...vamos probando, pero bueno es eso, es continuar sobre algo que pensamos, que podría funcionar, vamos a ver si dan*

*los resultados que esperamos igual, como es de artística y bueno vamos a pensar en una muestra a fin de año” (Entrevistado 3).*

Se observa también una comprensión de la edad y características de los estudiantes y cómo se trabaja con las normativas en función de atender a esas características:

*“los chicos de acá son más prácticos, les gusta hacer cosas prácticas, como que asimilan el contenido desde ese lugar. Si, lo práctico y lo teórico articulado es más llevadero, no la clase esa tradicional, lo abstracto les cuesta un poquito más, en algunos casos” (Entrevistado 3).*

Además, la escuela no solo trabaja para mejorar la trayectoria escolar sino que, además, hay un trabajo para poder generar los recursos necesarios para que los estudiantes tengan los materiales necesarios para trabajar:

*“se hacen actividades, rifas, beneficios, kiosco, y bueno y se recaudan fondos, ahí mismo se destina la compra de los materiales, que han vendido números, que han vendido bingos, y bueno para hacer la semana de las artes, por ejemplo, y bueno de eso ha quedado un poco de material y con eso hemos ido trabajando” (Entrevista 3).*

En el desarrollo de la entrevista utiliza la primera persona del plural, involucrándose constantemente en todas las acciones realizadas desde la institución. Se puede observar cómo se enumeran acciones concretas que indican un compromiso educativo de parte de docentes y estudiantes. A la vez se naturaliza la obligación de docentes y estudiantes de compensar las carencias del sistema. Esos materiales de trabajo, no podemos dejar de tener presente, deberían ser provistos por el Estado.

En las tres entrevistas se observa una postura clara ante las situaciones de desigualdades que se desarrollan al interior de la institución y que tienen como origen situaciones de desigualdad social de base que las diferentes instituciones tratan de compensar.

Hay una clara comprensión de las relaciones de poder que influyen en las trayectorias de los/las estudiantes, atravesados por carencias que hacen difícil la escolaridad. En este contexto la escuela se convierte en ese espacio central que permite por un período de tiempo dejar de lado las diferencias, generando un espacio con reglas y formas de relacionarse y comunicarse comunes a todos los/las estudiantes.

El análisis me permitió reconocer en las tres entrevistas la representación de los procesos pedagógicos como una construcción colectiva, un trabajo institucional que implicó una relectura con los otros, un reconocimiento de las particularidades institucionales y contextuales para poder generar las mejores estrategias de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes.

También se observa la representación que los entrevistados tienen sobre lo que es un buen docente, un buen estudiante, y cómo el trabajo en las escuelas está mediado por las normativas, pero no constituye una aplicación directa de las mismas sino una reconstrucción constante de acuerdo a los miembros de la institución y su contexto.

## Reflexiones Finales

En las instituciones, se generan diferentes mediaciones desde el planteamiento de la política hasta el territorio donde efectivamente se materializan, es decir, la escuela y las aulas. Se trata de atender a las particularidades de las trayectorias desde las posibilidades institucionales concretas de manera que cada una genera las estrategias que considera más pertinente para el trabajo pedagógico con los estudiantes.

Las primeras informaciones y análisis van marcando una vida escolar de las políticas anclada fuertemente en procesos políticos de responsabilización y voluntarismo. Es allí que vemos tejerse la puesta en acto del régimen académico en la actualidad, ya no como reglas a cumplir sino como instrumento de construcción colectiva por los miembros de la institución (Ball et al., 2011). Probablemente esa construcción no sea tan consensuada ni explícita, sin embargo, los sujetos relatan un compromiso común que es con los jóvenes.

Se observa, entonces, en el desarrollo de las tres entrevistas diferentes formas de significar la realidad, lo que refleja miradas, interpretación y comprensión del contexto social, político y económico, es decir de la realidad de cada escuela y miembro de la institución.

De esta manera, desde mi punto de vista, los tres entrevistados dan cuanto del trabajo que se produce a nivel institucional, entre la normativa establecida y las posibilidades institucionales, dan cuenta del alto grado de conciencia social que los actores instituciones tienen y actúan en función de generar condiciones de posibilidad para los estudiantes con mayores dificultades en sus trayectorias.

Estas primeras aproximaciones nos permiten reflexionar sobre la mirada que tienen los miembros de la institución y cómo las políticas educativas, si bien son establecidas como normas factibles de aplicación, son resignificadas por ellos de acuerdo a las necesidades y posibilidades institucionales, brindando de esta manera una impronta a las dinámicas institucionales.

No cabe duda de que el trabajo al interior de las instituciones es resignificado por sus miembros, estableciendo dinámicas para acompañar a los estudiantes en sus trayectorias, especialmente aquellos que tienen trayectorias discontinuas y, por ello, cada una de las estrategias que la institución genere es sumamente importante para esos estudiantes. Podríamos preguntarnos: ¿esto es suficiente? ¿realmente sirve? A lo mejor no para todos, pero rescato de cada institución que ponen

a disposición de sus estudiantes todas las posibilidades con las que cuentan, resignificando las políticas educativas en pos de una mejor educación para todos, especialmente aquellos que más lo necesitan.

## Referencias

### Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario; Buenos Aires: Laborde.
- Almada, M.L. y C. Villagran (2019, 11 de octubre). Políticas educativas en la educación secundaria de la zona norte de Santa Cruz. XI Jornadas de Investigación en Educación: "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación". Córdoba.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Ball, S. (2002). "Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas". En M. Narodowski, M. Norez y M. Andrada (Eds), *Nuevas tendencias en política educativa: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, pp. 103-128.
- Ball, S., A. Braun, M. Maguire y K. Hoskins (2011). "Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32, 585-596 <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Baquero, R., F. Terigi, A. Toscano, B. Briscioli y S. Sburlatti (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. Córdoba.
- 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.
- Cestare M. y C. Villagran (2015). "Los jóvenes y la escuela secundaria: la escolaridad entre la flexibilidad, la negociación y las transformaciones". *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 7(11), 157-174.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Langer A., M. Cestare y C. Villagran (2015). "Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz". *Novedades Educativas*, 10-15.
- Moschini, G. M. (2014). La escolarización secundaria obligatoria. Variaciones en el régimen académico de la provincia de Neuquén. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Comahue. Neuquén, Argentina.
- Proyecto 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. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>
- Sayago, S. (2019a). El análisis del discurso como herramienta metodológica: algunos apuntes. Material de circulación exclusiva entre los participantes del seminario La construcción discursiva del sentido. Maestría en Letras, FHCS-UNPSJB.
- Sayago, S. (2019b). “La doble dimensión del análisis del discurso: perspectiva teórica y herramienta metodológica”. *Cultura y Representaciones Sociales* Núm. 27 <http://doi.org/10.28965/2019-27-03>
- Stecher, A. (2009). “El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo”. *Discusiones desde América Latina* 9(1) 93-107.
- 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*. Madrid: Síntesis.
- Villagran, C. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Villagran, C. (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 E. M. Miranda y N. Z. Lamfri, *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

### Normativa

- Congreso de la República Argentina. (2006). Ley N°26.206/06 de Educación Nacional. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392>
- Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución N° 84/09 lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.
- Consejo Federal de Educación. (2010). Resolución N° 103/10 Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria.
- Consejo Federal de Educación. (2010). Resolución N° 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.
- Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. (2013) Resolución 026/13 Documento Base: Organización pedagógica institucional de nivel secundario.
- Consejo Provincial de Educación Santa Cruz. (2014). Acuerdo N° 075/14 Régimen Académico para la Educación Secundaria.
- Poder Legislativo de la provincia de Santa Cruz. (2012) Ley N° 3305 de Educación Provincia de Santa Cruz. Disponible en: <https://dpegp.files.wordpress.com/2013/08/3305.pdf>



Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).