

El dispositivo está de moda: dinámicas y personalización en las regulaciones de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria

*The device is fashionable: dynamics
and personalization in the regulations of high
school student schooling trajectories*

Carla A. Villagran

carla_villagran@hotmail.com

CONICET / CIT Golfo San Jorge - Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Resumen

En la última década, la educación secundaria argentina atravesó un conjunto de transformaciones y la definición de nuevas regulaciones de las trayectorias estudiantiles tendientes a garantizar mayores niveles de inclusión.

En este artículo describimos algunas de esas nuevas regulaciones de las trayectorias estudiantiles en el escenario de reforma del sistema educativo de la provincia de Santa Cruz y nos centramos en los modos de organización de los tiempos y espacios escolares.

Parte de las nuevas regulaciones en la escuela secundaria incluyen, entre otras, dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, especialmente en casos de reiteradas inasistencias. Las propuestas son una herramienta pedagógica y social efectiva en tanto se pongan en acto en condiciones básicas en materia de re-



cursos necesarios para su actuación y cumplan la función de conservación del vínculo de los estudiantes con los saberes. Concluimos que la precariedad de los dispositivos de apoyo constituye la regla y no la excepción. Así, los dispositivos orientados a la inclusión están de moda, pero las traducciones a nivel de las escuelas se transforman en riesgosas atentando contra la transmisión cultural y la fundamental función socializadora de la escuela.

Abstract

In the last decade, the Argentine secondary education went through a set of transformations and the definition of new regulations for student trajectories tending to guarantee higher levels of inclusion.

In the framework of the transformations that secondary education has been going through in the last decade in Argentina, new regulations were defined

In this article we describe some of these new regulations in the scenario of reform of the educational system of the province of Santa Cruz and we focus on the ways of organizing school time and spaces.

Part of the new regulations in secondary school include, among others, a device of accompaniment to the students, especially in cases of repeated absences. The proposals are an effective pedagogical and social tool as long as they are put into action under basic conditions in terms of resources necessary for their performance and fulfill the function of conservation of the link between students and knowledge. We conclude that the precariousness of the support devices constitutes the rule and not the exception. Thus, inclusion oriented devices are in fashion, but implementation at the secondary school level becomes risky, threatening cultural transmission and the fundamental socializing function of the school.

Palabras claves

Educación secundaria, Reforma, Regulaciones, Estudiantes, Trayectorias

Key words

Secondary education, Reform, Regulations, Students, Trajectories

Introducción

En el año 2012 se sanciona en Santa Cruz una nueva Ley de Educación Provincial que establece, siguiendo los lineamientos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la obligatoriedad de la educación secundaria. Esta nueva ley define la duración de cinco años para la educación secundaria en sustitución de los tres años que abarcaba el anterior Polimodal de la Ley Federal de Educación N° 23.195/93. De modo que, en el año 2013, se pone en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) a nivel de las escuelas una reforma estructural del sistema educativo provincial. Aquí nos concentramos en las transformaciones operadas a nivel curricular, específicamente, a aquellas vinculadas a las regulaciones y modalidades de acompañamiento de los estudiantes tal como son vivenciadas por los docentes.

A partir del trabajo de campo observamos la presencia de regulaciones que componen el conjunto de transformaciones involucradas en la reforma curricular de la provincia y que aparecen en documentos que no son estrictamente curriculares. Es en ese marco que describimos algunas características de los procesos de recepción y traducción del nuevo *régimen académico* para los colegios de educación secundaria, puesto que incluye orientaciones respecto a la enseñanza, la organización de clases, la evaluación y el diseño de instancias alternativas de acreditación de los espacios curriculares. Se trata de modificaciones vinculadas a las trayectorias¹ de los estudiantes que se articulan íntimamente con los espacios curriculares y con el trabajo que realizan los docentes. Este régimen también abarca varios aspectos vinculados a la organización de la escuela secundaria, a la convivencia escolar, a la asistencia y a la evaluación de los estudiantes.

Asimismo, observamos cómo circulan nuevos términos que componen la retórica del régimen académico, como ser: *trayectorias particulares*, *intervención pedagógica*, *riesgo pedagógico*, *compensación*, *propuestas curriculares particulares* y *dispositivos de apoyos*², entre otros, y qué efectos producen en la vida escolar. Las nuevas regulaciones de las trayectorias estudiantiles incluyen el ofrecimiento, por parte de la escuela y los docentes, de una serie de instancias de apoyo y compensación que se enlistan bajo el título de dispositivo. Tal es la circulación y la poca especificidad de qué es y en qué casos aplica, que los docentes sostienen que el *dispositivo está de moda*. Los dispositivos de apoyo o de recuperación van en la línea del planteo de la atención a las trayectorias particulares de los estudiantes que, anticipamos, conllevan el riesgo de volver norma lo particular de la trayectoria.

El artículo se organiza en tres momentos: presentamos en primer lugar algunos aspectos de la construcción conceptual y metodológica realizada en la investigación, luego avanzamos en la descripción y el análisis de uno de los aspectos de la reforma educativa en la Provincia de Santa Cruz que son las regulaciones en el acompañamiento estudiantil para, finalmente, proponer algunos planteos reflexivos respecto a cómo son vividas estas regulaciones por las escuelas, especialmente por los docentes y asesores pedagógicos.

Construcción conceptual y metodológica

Recuperamos aquí la pregunta por los procesos que se generan en el momento en que los discursos y prácticas de regulación que involucran el campo oficial de



producción del curriculum se encuentran en la escuela y el aula. De manera que presentamos la descripción densa (Geertz, 1987) de las prácticas de interpretación y traducción (Ball et al., 2011) de las políticas curriculares de reforma con la mirada situada en las escuelas secundarias y sus actores. Sostenemos que los procesos de interpretación y traducción de las políticas del curriculum, tal como son observados en campo, se realizan sobre la base de la desorientación, el conocimiento superficial de los documentos oficiales y un tiempo escaso que produce una visión acotada de las transformaciones y de sus supuestos básicos (Villagran, 2017). Los sujetos identifican qué cambiar, pero los objetivos de esos cambios les resultan opacos. La interpretación y traducción son momentos estrechamente vinculados en el trabajo con la política que realizan los docentes, equipos directivos y asesores pedagógicos en las escuelas, es decir, refieren a las acciones desarrolladas para la puesta en acto de las políticas (Ball, Maguire & Braun, 2012). La interpretación es la lectura, la decodificación o el sentido de elaboración de aquello que dice el texto oficial, mientras que la traducción es el conjunto de acciones que los sujetos diseñan y desarrollan para poner en funcionamiento los textos políticos o lo que ellos dicen. Ese proceso de traducción que se lleva adelante en cada escuela dependerá, en parte, de las interpretaciones primeras que hayan realizado las autoridades, pero también dará lugar a espacios de reuniones y encuentros donde se discutan esas interpretaciones, los acuerdos o desacuerdos con las mismas. Los procesos de interpretación y la traducción “trabajan” juntos para vincular e inscribir el contenido de las políticas en las dinámicas escolares. Pueden implicar desde la producción de textos institucionales, la preparación o desarrollo profesio-

sional, cambiar estructuras, funciones y relaciones, así como la asignación de responsabilidades y recursos (Ball et al., 2011). La traducción consiste, básicamente, en el proceso de hechura, de “poner en acción” los textos. Este momento de la recodificación de la política por parte de los sujetos es central, puesto que es allí donde se habilita la posibilidad de conjugar el contexto de emplazamiento de la escuela, las condiciones con las que cuenta, los sujetos que a ella asisten y las prácticas pedagógicas cotidianas. Pero también es cierto, y así pudimos observar en la mayoría de las entrevistas, que ese espacio para la interpretación y traducción que involucra la puesta en acto de la reforma curricular no está garantido.

La reforma del curriculum en la educación secundaria santacruceña implicó procesos vinculados con la estructuración en ciclos y por orientaciones como procesos de diseño curricular propiamente dichos (Villagran, 2016). Son un conjunto de acciones de diseño y elaboración a nivel provincial enmarcados en lineamientos nacionales que, si bien se expresan en el texto curricular, involucran un proceso de construcción social más amplio. Siguiendo a Da Silva (1998), el curriculum es una práctica cultural productora de múltiples significados; en su dimensión escrita y oficializada supone un producto de relaciones de fuerzas e intereses de los distintos grupos involucrados. De manera tal que

un proceso de diseño involucra distintas dimensiones, de naturaleza complementaria, pero heterogénea. Sin duda supone una serie de decisiones y procedimientos técnicos: acerca de los pasos a seguir en cada momento, del tipo de texto curricular a producir, de los componentes y estructura del di-

seño, de las estrategias de implementación posibles, etc (Amantea et al., 2004, p. 3).

El texto curricular no es estrictamente una solución técnica, sino la expresión de dimensiones políticas y culturales en torno a la relación entre el Estado y la función social de la escolarización (Grinberg, 2008; Dussel, 2006). En este sentido, la producción sociopolítica del curriculum y su reforma conlleva acciones que van desde el planeamiento educativo a la selección, organización y distribución de la cultura expresada en la producción del contenido escolar. El qué de la enseñanza, el contenido, como sabemos no depende sólo de ideas pedagógicas, sino que es un armado complejo resultante de las influencias y negociaciones entre los campos académicos y culturales, el Estado y el mercado (Gvirtz y Palamidessi, 2005). La producción curricular en tiempos de reforma se compone de los aspectos mencionados y es resultado de un conjunto de acciones, decisiones y determinaciones vinculadas a la esfera de la política curricular y el planeamiento educativo, a una propuesta pedagógica integral expresada en el Diseño Curricular, a la naturaleza y lógica de los procesos de diseño y desarrollo curricular en sí (Amantea et al., 2004) y, podríamos agregar, a las dinámicas de puesta en acto de los textos curriculares oficiales y la producción sociopolítica que tiene lugar en las instituciones escolares. No realizamos un análisis de cada una de esas instancias, sino que nos enfocamos en el trabajo *con* las políticas o, mejor, *en* las políticas *en acción* en las escuelas.

La investigación es de diseño cualitativo, centralmente etnográfica (Battallán, 2007; Pallma y Sinisi, 2004; Rockwell, 1995, 2011, 2012, 2013; Rock-

well y Anderson-Levitt, 2015; Rockwell y Ezpeleta, 1987, 2007). El abordaje etnográfico atiende y recupera lo cotidiano, aquella materialización en donde la escuela “gana vida” (Rockwell y Ezpeleta, 2007), así como procura un trabajo descriptivo y la producción de textos analíticos. La centralidad del etnógrafo, la atención a los significados y el reconocimiento de los saberes de los sujetos y la construcción de conocimiento como resultante del proceso investigativo (Rockwell, 2011) son los pilares fundamentales.

Atendiendo a estos planteos metodológicos, el trabajo de campo se extendió entre los años 2013 y 2017 en dos escuelas secundarias públicas³ de la ciudad de Caleta Olivia. Las dos escuelas de la muestra se emplazan en espacios urbanos con los mayores niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)⁴ de la localidad. Ambas escuelas fueron creadas en el año 2013 conjuntamente con la puesta en acto de la reforma provincial del sistema educativo, una de ellas es de orientación en Artes y la otra en Humanidades y Ciencias Sociales. Entre las características más sobresalientes se encuentran: haber sido inauguradas en edificios cedidos que pertenecían a escuelas primarias⁵ y la composición de la matrícula. Más del 70 % de los estudiantes que asisten a estas escuelas viven entre 1 y 10 cuadras, es decir que los estudiantes residen en los barrios próximos de los sectores urbanos donde se encuentran las escuelas.

Como parte del trabajo de campo, realizamos principalmente observaciones participantes, entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) o entrevistas etnográficas (Ameigeiras, 2007) a equipos directivos, asesores pedagógicos y docentes.



Igualmente efectuamos un rastreo documental a nivel provincial y nacional como modo de contextualizar la reforma y elaborar una descripción cronológica de la producción de textos oficiales y su llegada a las escuelas. Si bien no es el objetivo aquí realizar una analítica del contenido de los documentos oficiales que comunican los cambios como así tampoco observar el grado de correlación entre lo escrito y su materialización, hemos realizado una descripción del contenido de algunos documentos oficiales a modo de contextualización.

En el próximo apartado nos dedicamos a la descripción de cómo son vividas las nuevas regulaciones en torno a la enseñanza y el acompañamiento de los estudiantes en dos escuelas secundarias.

El dispositivo está de moda:
las regulaciones en el
acompañamiento a los
estudiantes desde la
perspectiva de docentes

En la reforma del curriculum en la provincia de Santa Cruz identificamos cuatro ejes en los que se centran las transformaciones:

- a) La definición de la estructura curricular,
- b) El nuevo diseño curricular,
- c) La definición de la orientación de las escuelas secundarias, y
- d) Las nuevas regulaciones sobre la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes.

De estos cuatro ejes, aquí nos dedicaremos al último de ellos, referido a las

regulaciones sobre la trayectoria estudiantil. Entendemos que si bien este eje no es estrictamente curricular, sí contiene regulaciones vinculadas a la enseñanza y la producción curricular que realizan los docentes. Esas regulaciones se encuentran explicitadas en el nuevo régimen académico de la educación secundaria, cuyo proceso de consulta se realizó durante el año 2013 para, en el año 2014, aprobarse en forma definitiva. Los lineamientos del régimen académico se denominan popularmente en las escuelas como *el 075*, recuperando el número del acuerdo del Consejo Provincial de Educación (CPE). Las regulaciones establecidas en este documento fueron y siguen siendo las que más polémica generan en las escuelas, especialmente, por la doble flexibilización que producen: de las trayectorias estudiantiles y del trabajo de las y los docentes.

En el año 2012 se sanciona en Santa Cruz la nueva Ley de Educación Provincial N° 3305 que establece que para el cumplimiento de la universalización y obligatoriedad de la educación se promoverán “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” (Art. 18°). Entre las transformaciones que refieren a la inclusión y al acompañamiento de la escolaridad de los estudiantes, se destacan:

- A partir del año 2009 se establecen los Proyectos de Tutorías y los Dispositivos de Apoyo Pedagógico (DAP) por Acdo. N.º 279 del CPE.
- En el año 2013 se establece que los Proyectos de Orientación y Tutoría implicarán la necesaria articulación

entre el profesor-tutor y el auxiliar de cada curso y se determina la designación de un profesor-tutor por curso (Acdo. N.º 201/13).

- Se establece la reconversión del preceptor de curso en auxiliar docente con funciones marcadamente pedagógicas y no solamente administrativas (Res. N.º 026/13 del CPE).
- En el marco del nuevo Régimen Académico (Acdo. N.º 075) del año 2014 se proponen las siguientes modificaciones relevantes: la exclusión de las inasistencias como criterio de aprobación y promoción, la definición de Trayectorias Particulares para casos excepcionales y la posibilidad de acreditar en una instancia dos o más espacios curriculares correlativos adeudados.
- La introducción de modificaciones en el régimen de promoción mediante Res. N.º 299/17. Los estudiantes podrán promocionar con tres espacios curriculares adeudados. Esta es una norma transitoria hasta el momento.
- En el año 2018 se deja sin efecto el Acdo. N.º 201 y se establece mediante Res. N.º 1603 que los profesores-tutores estarán especialmente orientados al 5º año de la educación secundaria. Entre sus funciones se determina la elaboración de propuestas pedagógicas individualizadas y el diseño de dispositivos de seguimiento en torno a contenidos mínimos (Bocchio y Villagran, 2018).

Partiendo de estos planteos que sintetizan algunas de las regulaciones establecidas en diferentes documentos, retomaremos las que refieren al Acdo. N.º 075, esto es, al régimen académico

que regula, organiza y ordena las prácticas institucionales. Este régimen determina como una necesidad “la revisión de modelos tradicionales instituidos en el colegio secundario” (Ac. N.º 075-CPE/14, p. 2). Tomamos este documento porque si bien se centra en las trayectorias estudiantiles, al mismo tiempo introduce una clara y pretendida forma de regular el qué y cómo de la enseñanza. Comparativamente con el Diseño Curricular (DC) provincial, este documento establece fuertes orientaciones pedagógicas vinculadas a la organización de la transmisión de los contenidos, a la evaluación, a la elaboración de propuestas curriculares diversas, entre otras. Por ello, merece especial atención como política curricular y además, porque el impacto y reconocimiento de esta normativa en el hacer docente es sustantivo, transparentando cómo opera como tecnología de regulación (Ball, 2002; Popkewitz 1994).

Las nuevas regulaciones en torno a la enseñanza y el diseño de instancias de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles conforman una retórica reformista que ensambla semánticamente diferentes términos, entre los cuales se destacan: necesidades educativas, acompañamiento, seguimiento, trayectoria particular, intervención, estrategias, dispositivos, inclusión, etc. Al decir de Ball et. al. (2011) la política proporciona un vocabulario para pensar y hablar de la práctica, así como para evaluarla, deviniendo como regulación de la propia estima como maestro.

En el marco del nuevo régimen académico se suman al boletín, documento que registra el desempeño del estudiante, dos informes que los docentes de cada espacio curricular deben realizar para cada uno de los estudiantes. Estos



dos informes son personalizados: uno de ellos se presenta a mitad de trimestre o cuatrimestre, según corresponda, y se denomina *Informe Orientador*, el otro se denomina *Informe de Desempeño* y se presenta a fin de año. Cada docente redacta un informe por estudiante de carácter cualitativo donde indica qué enseñó, cómo lo enseñó, qué estrategias puso en funcionamiento con aquellos estudiantes cuyo desempeño no es el esperado.

Si el estudiante desaprobaba el espacio curricular también hay que explicar qué contenidos debe compensar y/o rendir en mesa de examen y qué modalidad asumirá tal instancia evaluativa. Estos informes solicitan un nivel de exhaustividad y de detalles que no sólo agobia a los docentes, sino también y, concretamente, les requiere que informen sobre sus propios desempeños en unos tiempos institucionales escasos. Cada aspecto a ser desglosado en cada uno de esos informes, gira en torno de sus propias prácticas, evalúa la enseñanza y estrategias didácticas diseñadas. Del siguiente modo dos docentes exponen el desgaste que supone el informe y problematizan sus efectos:

“Ahora hacemos el informe de desaprobado. Es un informe detallado (...) con muchos puntos a desarrollar por niño desaprobado. Eso históricamente lo hacían las maestras de primaria que tienen 30 alumnos. Vos podés imaginar que un profe de secundaria que en el mejor de los casos que con su carga horaria completa con que tenga unos 10 cursos con un promedio de 25 y 30 alumnos con que tenga mitad o 30 % de desaprobados ¿Cuánto le lleva hacer esos informes? Tenés que mirar tus registros qué hizo, qué entregó, qué le falta” (Gabriela, docente ES16, 2014).

“muchas veces preferimos aprobarlos, porque si los desaprobás tenés que hacer el informe. ¡Y es más trabajo! Eso es lo que hacemos todos. Imaginate que de un curso de 30, tenés 11 desaprobados. Tenés que hacer 11 informes que son individualizados. Y de los que quedan desaprobados también van a aprobar seguro” (Elena, docente ES1, 2014).

Junto con lo anterior, el Acdo. N.º 075 establece que para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes las instituciones deben agotar medios e instancias para la aprobación como, por ejemplo, propuestas curriculares diferenciadas, propuestas compensatorias, seminarios multi e interdisciplinarios, organización de las disciplinas según campo de conocimiento, de manera mixta o por tramos. Asimismo, sostiene especialmente la importancia de lograr una correspondencia entre las prácticas de enseñanza y de evaluación.

En el mismo documento, aparece la definición de estudiante en *riesgo pedagógico* que implica la situación de escolaridad de jóvenes que no responden a lo esperable tanto en edad, asistencia, acreditación y repitencia. Un gran abanico de situaciones a las que se responde, también, con un gran abanico de instancias.

La noción de riesgo pedagógico involucra la participación de lógicas individuales y de cálculo (Grinberg, 2008) que se traducen en “no cuántos aprenden, sino quiénes; ya no la proporción de los que aprenden sino qué aprenden los que aprenden” (Grinberg, 2008, p. 255). De allí que a partir de la administración de técnicas de diferenciación e identificación⁷, la población blanco son los estudiantes en *riesgo pedagógico*. Hay dos estrategias diseñadas como complemento de los espacios curricula-

res y orientadas al aprendizaje de los estudiantes y la aprobación de las materias en las que esos jóvenes presentan mayores dificultades: las *Trayectorias Particulares* y los *Dispositivos de Apoyo Pedagógico*.

Los criterios de selección de estudiantes para estas dos instancias de acompañamiento son poco específicos, cubriendo un amplio espectro:

se deberá tener en cuenta las alternativas de cursado que integren o incorporen a estudiantes a saber: alumnos trabajadores, embarazadas o madres en período de lactancia, poblaciones migrantes, poblaciones rurales, en contexto de aislamiento, estudiantes con enfermedades crónicas o terminales, estudiantes con necesidades educativas especiales, alumnos con discapacidad, entre otras posibles (Acdo. N.º 075, DPES-CPE/14, p. 9).

La no especificidad de los criterios de esa población en riesgo corre el riesgo de constituirse en cursos paralelos. Este riesgo es claramente identificado por aquellos que producen los textos políticos, puesto que señalan en el documento de referencia que esas instancias de apoyo tendrán como límite la cantidad de 15 estudiantes. Así, las trayectorias particulares y excepcionales rozan con convertirse en la norma ante unos límites difusos. Una docente establece este aspecto del siguiente modo:

“les encanta el dispositivo, está de moda. Da lo mismo que el chico venga o que no venga: «Vos hacele un trabajito así recupera un poco lo que no hizo». Pero no es lo mismo. La planificación de contenidos que uno hace a principios de año hace aguas por todos lados” (Gabriela, docente ES1, 2014).

Podríamos decir que el espíritu del régimen académico es la alternatividad de las propuestas de enseñanza. Tal como lo explica la docente, los dispositivos alternativos *están de moda* y ganan terreno en la cotidianidad de las escuelas y de la tarea docente como una preocupación. *No es lo mismo*, retomando la expresión de la entrevistada, generar una instancia alternativa, un dispositivo particular, que el hecho de ir la escuela de forma regular. Para la elaboración de los dispositivos de apoyo o propuestas curriculares particulares se apela al trabajo colectivo de los docentes y profesores tutores, al compromiso, a la auto-organización e identificación de obstáculos de los alumnos. En ese marco, el Apoyo Institucional a las Trayectorias Escolares (AITE) podrá tener entre sus objetivos los siguientes:

- la compensación de espacios pendientes,
- la compensación de asignaturas en las que los alumnos presenten dificultades,
- la recuperación en el caso de inasistencias reiteradas,
- la enseñanza de prácticas relativas al estudio,
- la generación de espacios de superación y/o trabajo socio-comunitario,
- acompañamiento a los alumnos que ingresan a primer año,
- instancias de compensación y evaluación establecidas por Calendario Escolar” (Acdo. N.º 075. DPES-CPE/14, p. 5).

Tal como mencionamos precedentemente, el régimen académico se pre-



sentó en las escuelas primero en su versión preliminar en el año 2013 y luego en su versión definitiva en el año 2014. En la versión borrador el Apoyo Institucional a las Trayectorias Escolares figuraba como Dispositivos de Apoyo Pedagógico. Asimismo, en esa versión borrador del documento aparecían también otros dos objetivos que en la versión definitiva desaparecen y que son: la atención de alumnos en riesgo pedagógico y la puesta en marcha y concreción de un Dispositivo de Apoyo Pedagógico Personalizado. Sin embargo el *dispositivo de apoyo* se encuentra en uso y circulación en las escuelas. De hecho, parte de su puesta en acto dependió de afectar horas institucionales⁸ de los docentes:

“También nos bajaron la orden de que los profesores que tengan más de dos horas institucionales se tienen que dedicar a armar el dispositivo de apoyo a contra turno. Si habían juntado un paquete de horas institucionales, bueno, tienen que dedicar una parte a esto” (Verónica, docente ES2, 2014).

De manera que los dispositivos de apoyo a las trayectorias de los estudiantes implican el trabajo con contenidos específicos de una o más materias, el seguimiento del desempeño del estudiante y de los aprendizajes logrados y la consideración de qué modalidad de evaluación es la más viable de acuerdo con el caso del estudiante. Ello, afectando un tiempo extra del docente. Así como los objetivos de los dispositivos de apoyo son amplios e inespecíficos, también lo son los criterios de traducción de esta política. Cada escuela decide, organiza y distribuye sus recursos. En algunos casos se afectan las horas institucionales; en otros, se utilizan las horas de resguardo laboral de aquellos profesores cuyas materias no existen más en la nueva estructura curricular; en

otros, se designa a un docente incrementando su carga horaria.

Estrategias desarrolladas en las escuelas para el seguimiento personalizado

Como exponíamos precedentemente, cada escuela, atendiendo a la normativa, desarrolla sus propios criterios y estrategias para la puesta en acto del acompañamiento de las trayectorias ante las diversas situaciones que atraviesan los estudiantes. A partir del trabajo de campo observamos que los dispositivos de acompañamiento se vinculan fundamentalmente al ausentismo reiterado de los estudiantes, principalmente vinculado al curso de un embarazo o a la maternidad y paternidad. Es a partir del conocimiento de cada estudiante y su situación cuando el acompañamiento se vuelve personalizado:

“Hay mucho ausentismo. El trabajo que se hace acá con ese tema es hacerle un seguimiento casi personalizado. Los preceptores nos comunican qué alumnos están faltando en la semana y lo que hacemos es llamarlos por teléfono a la casa [...] Eso está enmarcado en el nuevo régimen académico 075 donde se establecen las trayectorias particulares de los alumnos, o porque trabajan, o porque están con un estado de salud complicado o porque han sido mamás. En este momento tenemos 16 embarazadas, en realidad entre embarazadas y que han sido mamás. Para ellas se trabaja de esta manera, hasta que se recuperan del parto y vuelven a la escuela. Trabajamos con los prácticos. Usamos un cuaderno de circular donde ponemos y pedimos a los profes que hagan los prácticos. Los pueden retirar los familiares o ellos mismos” (Juana, asesora pedagógica ES2, 2016).

Tal como describe la asesora pedagógica, el seguimiento personalizado inicia en el momento que el estudiante es identificado por el preceptor, que es la figura en la escuela que más contacto tiene con los jóvenes. Los estudiantes que acusan una asistencia fluctuante o esporádica a la escuela son identificados y etiquetados como *en riesgo*. Una vez efectuada esa acción inicial de identificación, acontecen una serie de estrategias personalizadas que van desde el llamado telefónico a su domicilio o tutores hasta la asistencia a clases de apoyo o la elaboración de trabajos prácticos sin asistencia a la escuela. La asesora pedagógica destaca cómo la definición de las trayectorias particulares permite, a las estudiantes embarazadas y madres, sostener su escolaridad a partir de la flexibilización de los horarios de cursada, de la modalidad de las actividades de aprendizaje y de evaluación, entre otros aspectos. Los modos en que los asesores, los equipos directivos y los docentes piensan, diseñan, articulan y estimulan propuestas de seguimiento de la escolaridad es un detalle que parece perderse en la multiplicidad y simultaneidad de la vida escolar. Sin embargo, es un detalle de suma relevancia que marca la diferencia en la vida de los estudiantes.

Asimismo, la rectora de la otra escuela destaca las posibilidades para la continuidad de la escolaridad que habilitan las nuevas regulaciones:

“tenemos muchas chicas que han sido mamás, tenemos también chicas embarazadas que por comentarios de papás que en otras escuelas ya no las recibían o les daba vergüenza ir por los comentarios y burlas. Tenemos dos en primer año, finalizaron bien, con buenas notas. Otra que ya fue mamá de cuarto, unas

notas excelentes. Es una alumna que fue mamá pero volvió. Hay otras chicas que les dimos la posibilidad para que no pierdan la escolaridad, de prepararles módulos, si tenemos mamás inconstantes, porque no todas son de la misma manera. Que se van, se anotan, se inscriben” (Sandra, vicerrectora ES1, 2014).

La preparación de módulos, como la organización de un conjunto de contenidos y de actividades a realizar por los estudiantes, y los trabajos prácticos constituyen en el marco del seguimiento personalizado y las trayectorias particulares, la herramienta pedagógica vinculante de los estudiantes con los saberes y la escuela. De hecho, en la escuela es sumamente valorado el esfuerzo por cumplir con el módulo o el trabajo práctico, e incluso se sopesa positivamente la manifestación de continuar la escuela, plantear la situación y retirar los prácticos aunque estos luego se presenten tardíamente o no se presenten. Ese momento inaugura un contacto y un diálogo entre la escuela y los estudiantes que luego se sostiene con llamados telefónicos y visitas a domicilio. Es oportuno indicar que, en las dos escuelas aquí referenciadas, es claro el propósito de seguir la escolaridad de los estudiantes de forma personalizada, incluso cuando ese “seguir” implique ir tras ellos, traerlos nuevamente a la escuela, mostrarles que pueden hacerlo.

Recapitulando, sostenemos que las nuevas regulaciones en la educación secundaria, en el marco de garantizar la obligatoriedad y la inclusión de los jóvenes, estarían produciendo una flexibilización y precarización no sólo de la escolaridad de los estudiantes sino, fundamentalmente, de las prácticas de enseñanza y evaluación. No es lo mismo ir



que no ir a la escuela, decididamente no es lo mismo acceder al conocimiento de manera democrática y sistemática y, fundamentalmente, con otros, que no hacerlo. Nos encontramos con docentes que se preocupan por la asistencia sistemática y por el saber a transmitir en la escuela y apuestan a que los estudiantes no dejen: “*buscándole la vuelta para que no dejen, para que no dejen, sí*” (Elena, docente ES1, 2017).

Los docentes, los asesores pedagógicos y los equipos directivos *buscan la vuelta* elaborando propuestas de acompañamiento para aquellos estudiantes que atraviesan difíciles situaciones que acotan su experiencia escolar a partir del ausentismo.

Es interesante señalar cómo las nuevas regulaciones afectan el trabajo y la autoridad pedagógica a la vez que, desde la flexibilización, habilitan tiempos, espacios y modalidades para la continuidad de la escolaridad. Apoyados en la apertura y flexibilidad de las nuevas regulaciones es que los docentes, asesores y directivos diseñan y ensamblan múltiples acciones para sostener el vínculo de los estudiantes con la escuela y, especialmente, garantizar el derecho a la educación.

A modo de reflexiones finales: para cada uno pero con todos

En tiempos en que la escolaridad y el desarrollo del curriculum es una cuestión que está siendo, en parte, decidida por el estudiante más que por la escuela (Veiga-Neto, 2002) o mejor dicho por las situaciones que los atraviesan y restringen su escolaridad, los docentes, asesores y directivos oponen resistencia, crean condiciones de posibilidad para los jóvenes

bregando por una presencia plena. Los sujetos luchan para que la escuela sea ese lugar de elaboración de identidades, para anclar pertenencia, para apropiarse de saberes que perduren en el tiempo y conformen un marco de interpretación del mundo en el que viven.

En síntesis, las propuestas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes son una herramienta pedagógica y social efectiva en tanto se pongan en acto con condiciones básicas de funcionamiento y cumplan la función de inclusión de los estudiantes y de la conservación del vínculo con los saberes al atravesar difíciles situaciones. Sin embargo, advertimos el riesgo que envuelven las traducciones de los dispositivos de apoyo a los estudiantes, esto es, que la individualización de la trayectoria devenga en la personalización de problemas. Es aquello que Grinberg (2008) señala cuando refiere a la gramática del riesgo como la forma devenida de las formas de gobierno en nuestras sociedades.

Si la excepción se torna norma, y la inasistencia a la escuela se torna presencia, la flexibilización del curriculum atenta contra y precariza la transmisión cultural y la función socializadora de la escuela. Las nuevas transformaciones curriculares y los nuevos modos de tránsito por las materias y años escolares propuestos para los estudiantes nos distancian de los preceptos de hacer de la escuela un lugar para aprender, donde cada uno pero con todos permanezca un mismo tiempo y en un mismo espacio (Veiga-Neto, 2002). Incluso, el hecho de permanecer de manera fluctuante en la escuela se acerca a la transformación del espacio escolar como un no-lugar (Veiga-Neto, 2002), es decir, que la escuela, el aula, los otros, dejen de ser ese lugar de identificación más o me-

nos estable, de vínculos y de códigos de convivencia social.

Notas

- 1 No se desarrolla aquí la noción de trayectorias educativas puesto que este artículo no se centra específicamente en los estudios de trayectorias escolares. Sin embargo, coincidimos con Cuconato (2016) quien sostiene que las trayectorias educativas son construcciones sociales, dinámicas y que involucran la individualidad en el marco de la vida institucional. Asimismo Terigi (2007) propone que las trayectorias educativas tienen que ser atendidas sistemáticamente y no como problemas individuales. Argumenta que las trayectorias escolares no son lineales, homogéneas sino que devienen y se constituyen a partir de múltiples avatares.
- 2 El artículo no abarca las problematizaciones propias del campo de la educación especial, por no constituir el objeto de investigación, en lo relativo a las nociones de educación inclusiva, dispositivos de apoyo y propuestas particulares.
- 3 La construcción de la muestra estuvo orientada por la selección basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1988).
- 4 Según Censo Nacional año 2010.
- 5 Este aspecto ha sido tratado en profundidad en Villagran (2016).
- 6 ES1 corresponde a Escuela Secundaria 1. Tanto a las escuelas como a los entrevistados se le asignaron nombres ficticios.
- 7 Podría pensarse también en cómo los legajos personales de los estudiantes materializan ese proceso de identificación de la unicidad convirtiéndose en una información plausible de ser traducida cuantitativa-

mente además de, en algunos casos, producir un efecto estigmatizante. En el LUA (Legajo Único de Alumno) se incluyen informes psicopedagógicos que consignan dificultades de aprendizaje del estudiantes. Asimismo, si las hubiera, contiene una ficha actitudinal y situaciones de problemas de conducta.

- 8 Las horas institucionales son consideradas para el desarrollo profesional y preparación de clases. Se cumplen en cada institución y su uso es a criterio del docente. Las horas institucionales se computan de acuerdo a la cantidad de horas de docencia en una institución, con un límite de 6 hs. mensuales.

Referencias

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Amantea, Alejandra, Graciela Cappelletti, Estela Cols y Silvina Feeney (2004). "Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el currículum, el contenido y el profesor". *Education Policies Analysis Achivement*, 12 (40). Disponible en http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1501&context=coedu_pub [Fecha de consulta: 03/03/2018].
- Ameigeiras, Aldo (2007). "El abordaje etnográfico en la investigación social". En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* Buenos Aires: Gedisa, pp. 107-149.
- Ball, Stephen (2002). "Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad". *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (002), pp. 3-23.. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>. [Fecha de consulta: 02/02/2016].



- Ball, Stephen, Meg Maguire y Anette Braun (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Ball, Stephen, Meg Maguire, Anette Braun y Kate Hoskins (2011). "Policy subjects and Policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), pp. 611-624. DOI 10.1080/01596306.2011.601564. [Fecha de consulta: 05/03/2014].
- Batallán, Graciela (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Bocchio, María Cecilia y Carla Villagran (2018). "Obligatoriedad de la educación secundaria y reformas en el régimen académico. Estudios de casos en escuelas periféricas de Córdoba y Santa Cruz". VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, UNComa, República Argentina.
- Cuconato, Morena (2016). "Some Reflections on the educational trajectories of migrant students in the European school systems". *Forum Sociológico*, 31, pp. 19-25. Disponible en <http://journals.openedition.org/sociologico/1386>. DOI : 10.4000/sociologico.1386
- Da Silva, Tomaz Tadeu (1998). "Cultura y currículum como práctica de significación". *Revista de estudios del currículum*, 1 (1), pp. 59-76.
- Dussel, Ines (2006). "Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la educación común*". *Tercer siglo* 2 (4), pp. 95-105. Disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9_dussel_st.pdf. [Fecha de consulta: 03/04/2015].
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Goetz, Judith Preissle y Margaret Diane LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grinberg, Silvia (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI: gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Guber, Rosana (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Pallma, Sara y Liliana Sinisi (2004). "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión". *Cuadernos de Antropología Social*, (19), pp. 121-138. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4482>. [Fecha de consulta: 12/12/2017]
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Rockwell, Elsie (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2012). "Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar". *Educação e Sociedade*, 33 (120), pp. 697-713. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>. [Fecha de consulta: 12/12/2017].
- Rockwell, Elsie (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: COMIE.
- Rockwell, Elsie y Anderson-Levitt, Kathryn (2015). Importantes corrientes de pesquisa etnográfica sobre educação: maiorias, minorias

emigrações através das Américas. *Educação e Pesquisa*, 41 (n. especial), pp. 1129-1135. DOI 10.1590/S1517-9702201508148880. [Fecha de consulta 02/02/2016].

Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (Coords.) (1987). *Para observar la escuela, caminos y nociones*. México: DIE.

Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (2007). "A escola: relato de um processo inacabado de construção". *Currículo sem Fronteiras*, 7 (2), pp. 131-147. Disponible en <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. [Fecha de consulta: 03/04/2016].

Scribano, Adrian (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Terigi, Flavia (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/defsfios.pdf>.

Veiga-Neto, Alfredo (2002). De geometrías, currículo y diferencia. *Educação & Sociedade*, (79), pp. 163-186. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf> [Fecha de consulta: 10/03/2019].

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

Villagran, Carla (2017). "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. Miranda y N. Lamfri, *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Documentos consultados

Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06.

Ley de Educación de la Provincia de Santa Cruz N.º 3.305/12.

Acdo. CPE N.º 075/14 - Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria de Evaluación, Acreditación, Promoción y Movilidad de los estudiantes de Santa Cruz.

Res. CPE. N.º 026/13 - Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz.

Res. CPE N.º 0299/17 - Modifica transitoriamente Acdo. N.º 075/14.

Fecha de recepción: Abril 18 de 2019.
Fecha de aprobación: Junio 10 de 2019.