

POLÍTICA EDUCATIVA VIVENCIADA: RÉGIMEN ACADÉMICO Y PRAXIS DOCENTE EN EL NIVEL SECUNDARIO

EXPERIENCED EDUCATIONAL POLICY: ACADEMIC REGIME AND TEACHING PRAXIS AT THE SECONDARY LEVEL

Silvia Alucin
Investigadora de CONICET
Dra. en Cs. Antropológicas
Rosario, Argentina
alucin@irice-conicet.gov.ar
ORCID: [0000-0002-5319-4297](https://orcid.org/0000-0002-5319-4297)

Resumen: En este artículo se analiza la recepción en la praxis docente de los cambios al régimen académico realizados para el secundario en Argentina, para ello se toma el caso de Santa Fe. Desde una perspectiva etnográfica, se realizó trabajo de campo en dos escuelas de la ciudad de Rosario, donde se efectuaron entrevistas no estructuradas y observaciones participantes. En estas instituciones se problematizó la implementación del trabajo interdisciplinario y la evaluación colegiada, las transformaciones al esquema de promoción y las estrategias de acompañamiento pedagógico personalizado. La indagación efectuada pone en evidencia que las políticas educativas actúan como regímenes de verdad, ubicando al formato académico y a la labor docente como ejes en la transformación del nivel medio, aunque sin modificar aspectos estructurales. En este camino, las políticas afectan las percepciones, prácticas y subjetividades de los profesores, siendo a la vez afectadas por ellos en la implementación, en procesos donde se observan críticas, resistencias, interpretaciones y resignificaciones, que le dan forma a la política educativa vivida.

Palabras claves: secundario, políticas educativas, régimen académico, praxis docente.

Resumo: Este artigo analisa a recepção na práxis docente das mudanças no regime acadêmico para o ensino médio na Argentina, tomando o caso de Santa Fé como estudo de caso. A partir de uma perspectiva etnográfica, o trabalho de campo foi realizado em duas escolas da cidade de Rosário, onde foram realizadas entrevistas não estruturadas e observações participantes. Nessas instituições, foram problematizadas a implementação do trabalho interdisciplinar e a avaliação colegiada, as mudanças no esquema de promoção e as estratégias de acompanhamento pedagógico personalizado. A pesquisa realizada mostra que as políticas educacionais atuam como regimes de verdade, colocando o formato acadêmico e o trabalho dos professores no centro da



transformação do nível secundário, embora sem modificar aspectos estruturais. Dessa forma, as políticas afetam as percepções, as práticas e as subjetividades dos professores, sendo ao mesmo tempo afetadas por elas na implementação, em processos em que se observam críticas, resistências, interpretações e ressignificações, que dão forma à política educacional vivenciada.

Palavras-chave: ensino médio, políticas educacionais, regime acadêmico, praxis docente.

Abstract: This article analyzes the reception in the teaching praxis of the changes in the academic regime for secondary education in Argentina, taking the case of Santa Fe as a case study. From an ethnographic perspective, fieldwork was conducted in two schools in the city of Rosario, where we conducted unstructured interviews and participant observations. In these institutions, the implementation of interdisciplinary work and collegiate evaluation, the transformations to the promotion scheme and the strategies of personalized pedagogical accompaniment were problematized. The research carried out shows that educational policies act as regimes of truth, placing the academic format and teaching work as axes in the transformation of the secondary level, although without modifying structural aspects. In this way, policies affect the perceptions, practices and subjectivities of teachers, being at the same time affected by them in the implementation, in processes where criticism, resistance, interpretations and resignifications are observed, which give shape to the educational policy experienced.

Key words: high school, educational policies, academic regime, teachers' praxis.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de la labor desarrollada dentro de la carrera de investigador en Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET], en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

En estas líneas se analiza la recepción que hacen los docentes de las políticas educativas que han apuntado a cambiar el formato del secundario para hacerlo más inclusivo en Argentina, tomando el caso de la provincia de Santa Fe. Durante los últimos años, dichas medidas se han concentrado en la modificación del régimen académico, entendido como el conjunto de normas, tanto formales como informales, que regulan la escolarización, componiendo un modelo organizacional, delimitando las trayectorias estudiantiles y las dinámicas de trabajo docente (Arroyo y Litichever, 2019; Baquero et al., 2009).

Tales cambios se sostienen en la construcción de una discursividad sobre el secundario. En 2006, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) hizo a éste parte de la educación básica, bajo el mandato de la obligatoriedad se fueron consolidando discursos en torno a las modificaciones que requería el nivel para ser más inclusivo y albergar a las poblaciones que no tenían acceso al mismo (Giovine y Martignon, 2011).

Los cambios del régimen académico condicionan la praxis docente y la cotidianidad escolar. El proceso comienza con la construcción de lineamientos macropolíticos, es decir, direccionamientos que se plasman en acuerdos federales¹, que después cada jurisdicción retoma, pues el sistema educativo argentino está descentralizado. En segunda instancia, se consolidan cambios normativos que inciden en el régimen académico y finalmente se introducen programas, que pueden brindar recursos, cargos, materiales, etc. (Montes, et al., 2019). Este esquema Nación-provincias-escuelas da marco regulatorio al trabajo docente, a la vez desde la praxis dichas normas y políticas son reproducidas, resistidas y resignificadas.

La reflexión se organiza en diferentes apartados. En el primero es desarrollado el enfoque teórico-metodológico. En el segundo, se presentan las políticas educativas que han apuntado a la transformación del régimen académico. Luego, se desmenuzan estos cambios siguiendo tres ejes: en primer lugar, la implementación del trabajo interdisciplinario y la evaluación colegiada; en segunda instancia, el tema de la promoción; por último, las estrategias de acompañamiento pedagógico.

ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para indagar cómo se implementan los cambios al régimen académico en la praxis docente, se retoma un enfoque etnográfico, que permite recuperar las experiencias cotidianas, así como los discursos y saberes de los sujetos analizados, para entramarlos con aspectos socio-estructurales de la problemática abordada (Achilli, 2010).

La investigación comenzó en 2020 con el análisis de documentos ministeriales y se realizó trabajo de campo, entre 2022 y 2023, en dos escuelas de la ciudad de Rosario. En cada establecimiento se hicieron observaciones participantes, de clases, reuniones plenarias, recreos, que brindaron acceso a las interacciones que tienen lugar en la cotidianidad escolar. También se realizaron entrevistas no estructuradas, con miembros de los equipos directivos y de los planteles docentes (profesores y tutores), lo que permitió analizar las recepciones de las políticas educativas. En este camino se establecieron vínculos con representantes gremiales, cuya perspectiva también es

¹ Estos acuerdos se realizan en el Consejo Federal de Educación, que está compuesto por el Ministro de Educación de la Nación, los titulares de las carteras educativas de las provincias, y tres representantes del Consejo de Universidades.

recogida a partir de dos entrevistas y de la participación en charlas y reuniones organizadas por el sindicato local.

Durante el trabajo de campo se fueron delineando vínculos de confianza con los docentes, en torno a la construcción de un interés común: desde la investigación se procuró dar voz a los profesores y éstos expresaron sus pareceres en torno a las políticas educativas. El desafío fue traspasar la mera queja o el discurso oficial, para ello se circuló por las escuelas, aprehendiendo las prácticas, los lenguajes y entramados locales. Así, se buscó evitar la mirada romántica en torno a la labor docente, como también la actitud evaluadora y prescriptiva. Para esto, se apeló a un trabajo de vigilancia epistemológica y de reflexividad (Guber, 2001), sobre lo hallado en el campo y sobre la propia labor de investigación. De este modo, la escucha y la observación atenta, así como el análisis teórico, permitieron integrar el saber docente a la descripción etnográfica (Cerletti, 2012). Esto fue clave también para reducir la violencia simbólica que implica la relación asimétrica entre entrevistador y entrevistado, observador y observado (Bourdieu, 1999).

Los registros de campo fueron analizados con la ayuda del software de investigación ATLAS.ti, herramienta con la cual se realizó la categorización de los datos empíricos, sistematizando ideas sociales (incorporadas en las instituciones escolares), así como representaciones (ampliamente extendidas en la comunidad indagada) y experiencias compartidas. Simultáneamente, en un proceso relacional se fue vinculando el análisis del material empírico, con el de documentos ministeriales y lecturas teóricas, lo que permitió construir “categorías sociales emergentes” o, como usualmente se denominan en la disciplina antropológica, “categorías nativas” (Achilli, 2005; Guber, 2001). En dichas categorías se articulan prácticas y significaciones sociales, cuyo origen está en la experiencia, condicionada por aspectos históricos, políticos, culturales y sociales (Balbi, 2012).

Al hacer de las categorías nativas el centro de la indagación se prioriza una mirada socio-céntrica por sobre la estado-céntrica, para investigar qué sucede en las escuelas (Frederic y Soprano, 2009). De esta manera, se espera contribuir a la comprensión de la política educativa viva (Alucin, 2022), resultante de los modos en que el sistema educativo, a través de regulaciones, afecta a los profesores y es también afectado por éstos, durante los procesos de implementación.

La unidad de análisis está compuesta por dos escuelas, denominadas A y B, para garantizar su anonimato. La primera funciona en el macrocentro, en un edificio compartido con otra institución que tiene nivel primario, secundario y terciario, por lo que hay problemas de espacio y convivencia. Tiene turno tarde y noche, su población proviene de barrios empobrecidos que están alejados y muchos de sus estudiantes son trabajadores de la construcción que aprovechan el cursado vespertino. Mientras, la segunda funciona en la zona norte, en dos edificios diferentes ubicados a pocas cuadras de distancia, también recibe una población de barrios lejanos y con vulnerabilidad social,

tiene una alta matrícula, aquí también hay problemas de espacio, salones pequeños, falta de lugares de reunión y uso común.

Con este horizonte, la investigación hace foco en la praxis docente para analizar la implementación de las políticas educativas. Este concepto en la tradición marxista imbrica conocimiento y práctica, la búsqueda por interpretar el mundo y por transformarlo también (Gruner, 2006). En este sentido, la praxis docente puede ser pensada como acción reflexiva, como un saber/hacer.

Tomando como acervo aportes de la antropología de las políticas públicas (Shore y Write, 1997), de la sociología de la educación (Ball, 1989; Popkewitz, 1994) y de la etnografía de la educación (Achilli, 2010; Rockwell, 2015), se argumenta que la praxis docente, es un quehacer que se alimenta de la formación académica y de la experiencia profesional, del conocimiento experto y del saber docente². Tales conocimientos circulan en el campo educativo a partir de la acción de diversos agentes, que asumen posiciones y representan intereses, ya sea de organismos internacionales, agencias estatales, universidades públicas y privadas, fundaciones, institutos de investigación, institutos de formación docente, o de escuelas. La capacidad de impacto de cada uno es desigual, porque varían sus posibilidades de legitimar discursos y delimitar prácticas (Monarca, 2021; Palamidessi, et al., 2014).

Además, la praxis educativa está situada en un contexto social, histórico y político, se encuentra específicamente regulada por las políticas estatales y escolares. Entre los niveles macro-político y micro-político (Ball, 1989) hay un vaiven que no está exento de conflictos. Las políticas educativas actúan como símbolos, por ello son polisémicas (Shore, 2011), ofrecen repertorios de prácticas y esquemas de percepción, así sirven al gobierno y autogobierno de las conductas, produciendo valores sociales y relaciones de poder (Popkewitz, 1994). Por ello, Shore y Whrite (1997) plantean que actúan como el mito lo hacía en las sociedades no letradas, es decir, como “regímenes de verdad”, en el sentido desarrollado por Monarca (2021, 2024), ya que se constituyen como relatos dominantes que ofrecen “un trasfondo de sentido —de verdad— que se encarna —se ha ido encarnando— en cuerpos, instituciones, prácticas configurando condiciones de posibilidad del pensamiento y de la acción” (Monarca 2024, p. 9).

Las políticas contienen gubernamentalidades, racionalidades de gobierno que producen subjetividades (Foucault, 2006). En el ámbito educativo éstas regulan el trabajo docente, a través de discursos y normativas, definiendo a la escuela, su funcionamiento y la relación entre sus miembros. En ese entramado, la posición de los educadores aparece como “un modo de situarse con las propias modalidades subjetivas ante los requerimientos del trabajo profesional” (Zelmanovich, 2013, p.59).

² Rockwel (1986) conceptualiza una diferenciación entre saber pedagógico y saber docente, el primero es un tipo de conocimiento disciplinar, teórico y académico, con características prescriptivas. El segundo, no es ajeno al primero, pero tiene origen en el quehacer cotidiano, en el encuentro con colegas y estudiantes, en un determinado contexto histórico, político y social.

Desde esta mirada, puede afirmarse que en la praxis docente hay un trabajo de mediación, donde el profesor “interviene activamente en la producción de los significados de los mundos que interconecta, de los bienes que moviliza y de los papeles que asume” (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011, p.50). En esta definición de mediación social se reconoce la agencia de los sujetos sin descuidar la estructura social y las relaciones de poder³.

LAS POLÍTICAS DE TRANSFORMACIÓN DEL RÉGIMEN ACADÉMICO

Algunos cambios en torno al régimen académico en Argentina tienen larga data (Arroyo y Litichever, 2019), otros se implementaron o aceleraron en el contexto de la pandemia por COVID-19, que generó un gran desafío para la inclusión de los jóvenes de sectores vulnerables, que estaban incorporándose al nivel medio.

Justamente, en el período⁴ de la pandemia, diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación (N° 367/2020, 368/2020, 369/2020, 397/21) otorgaron lineamientos para cambiar el régimen académico. Los mismos se pueden ver reflejados en Santa Fe en la Circular 8/21, de octubre de 2021 y la 4/22, de abril de 2022. Luego, todas estas medidas se condensaron en el “Sistema de Avance Continuo”⁵, el cual tuvo una implementación piloto en 145 establecimientos de la provincia, durante 2023. Sin embargo, con el cambio de gestión⁶ en la gobernación, en diciembre del mismo año, dicha política fue desarmada.

A continuación, las medidas de cambio al régimen académico se ordenan en tres ejes para su desarrollo: 1) trabajo interdisciplinario y evaluación; 2) revisión de esquemas de promoción; 3) acompañamiento pedagógico singularizado.

³ Para esta conceptualización los autores citados retoman teorías sobre lo simbólico de Geertz, sobre el poder de Foucault y sobre la acción social de Giddens y Bourdieu (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011).

⁴ En esta etapa a nivel nacional gobernó Alberto Fernández (2019-2023), del partido justicialista, quien llegó al poder como representante del Frente de Todos, coalición de orientación peronista. A nivel provincial gobernaba Omar Perotti (2019-2023), también del partido justicialista, aunque de la línea del peronismo federal.

⁵ Véase: Ministerio de Educación de Santa Fe (22 de marzo de 2023). *La Provincia presentó la Escuela Secundaria de Avance Continuo*. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/277594/>

⁶ Entre 2019 y 2023 estuvo en la gobernación Omar Perotti, en diciembre de 2023 asumió como gobernador Maximiliano Pullaro, perteneciente a la Unión Cívica Radical, llegó al poder como candidato de Unidos para Cambiar Santa Fe. A nivel nacional también hubo elecciones y Alberto Fernández (2019-2023) dejó la presidencia, que desde diciembre de 2023 fue asumida por Javier Milei, de la Libertad Avanza.

Trabajo interdisciplinario y evaluación

Entre los cambios planteados para la transformación del régimen académico estaba la propuesta de organización interdisciplinaria y el aprendizaje basado en proyectos, así como una evaluación colegiada. Estas transformaciones tienen antecedentes en el país, también reflejan recomendaciones de organismos internacionales y constituyen cambios que se vienen dando en otras latitudes (Feeney, et. al, 2022; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

En Santa Fe la nota colegiada se implementó a finales de 2021 con la mencionada circular 8/21, que a grandes rasgos establecía una dinámica de trabajo interdisciplinario y una modalidad de evaluación cualitativa y colectiva, en la que confluían los docentes de materias afines que se reunían en un trayecto curricular que podía incluir hasta 4 materias. Para esta nueva modalidad la mayoría de los profesores argumentaban no haber sido “*capacitados*”, pues la formación docente es disciplinar. Tampoco hubo muchas instrucciones, “*la circular 08 dice muy poco*” (A, profesora de geografía, escuela A, 2022).

El gremio local ha expresado en varios documentos y jornadas rechazos a los cambios introducidos en las circulares citadas. Han denunciado que estas reformas fueron inconsultas, sin diagnósticos previos, y que derivaron en la sobrecarga laboral del docente⁷. También, han argumentado en contra de las transformaciones propuestas y no sólo sobre sus modalidades de implementación. Una representante gremial entrevistada explicaba lo siguiente respecto al trabajo interdisciplinar:

“Sí es interdisciplina, es transdisciplina, y para qué... podría estar bueno, no es que hay un consenso. Después está el tema si el problema es la aplicabilidad o es el fundamento. Yo creo que la idea misma está mal. Lo tomé a Roberto Follari, él hace este análisis que para hacer una interdisciplina, tendría que venir desde el diseño curricular hecho por especialistas, que sepan de epistemología. Por otro lado, él plantea que en realidad el avance de la ciencia surge por la especialización, de la filosofía se van abriendo otras disciplinas particulares, que la interdisciplina sería volver. Después está la posibilidad del trabajo integrado, pero no es para todos los temas. Uno puede trabajar con un problema, no todas las áreas tienen el mismo nivel de intervención para esa solución del problema [...]. Y entonces si va a hacer algo interdisciplinar se tiene que resolver a nivel curricular” (N. representante gremial, 2023).

Sin embargo, a nivel del diseño curricular no hubo modificaciones, sigue vigente el que fue realizado en 2012. Además, la reunión de materias afines en trayectos apuntaba a un trabajo interdisciplinario para una evaluación colegiada, pero el dictado

⁷ Véase: AMSAFE-Rosario. (03 de octubre de 2024). *No a la imposición de reformas en el nivel secundario*. <https://amsaferosario.org.ar/detalle/5661/NO-a-la-imposicion-de-las-reformas-en-el-nivel-Secundario.html>

seguía siendo por materia. De esta forma, se pretende cambiar la dinámica, pero no el currículum. En este sentido, la propuesta se topa con el núcleo duro de la estructura del secundario: su organización por asignaturas, la formación disciplinar de los docentes y su contratación por materia y por hora de clase (Terigi, 2008). Podría decirse que, desde las políticas educativas, tanto a nivel nacional como provincial, se construye un discurso de cambio, aunque, sin transformar la estructura del nivel.

Asimismo, en esta dinámica interdisciplinaria algunos han valorado el trabajo por proyectos:

“no me parece mal los trabajos con proyectos, tiene que ver con los aprendizajes significativos que tienen que ver con ellos, yo creo que estamos como muy lejos y esto de trabajar con proyectos nos acerca” (N. profesora de lengua, escuela A, 2022)

No obstante, también han surgido críticas por la posible resignación de contenidos específicos. “No vemos que eso esto esté mal, porque se tratan temas contemporáneos que nos atraviesan, pero lo básico que tienen que saber no lo van a saber” (S, profesora de historia, escuela A, 2023). Mientras, otro profesor de la misma disciplina reflexionaba:

“algunos ponen por encima de todo el contenido, ven al alumno como un frasco vacío que hay que llenar de contenidos. Tiene que ver con la formación y nuestra propia formación al venir de las ciencias sociales, ya te abren la cabeza en el sentido de que a mí no me importa que un pibe que sepa de San Martín tal año, tal día, sino que tenga una idea general, qué conceptos tiene que utilizar, plantear, defender, que pueda pensar” (P, profesor de historia, escuela A, 2022).

Como puede observarse, la formación disciplinar y los perfiles docentes han tenido incidencia en la recepción de las políticas, esto se evidenció también en torno a la evaluación.

En la mencionada circular 8/21 se establecieron modificaciones para la evaluación del bienio 2020-2021, que en el contexto pandémico pasó a ser cualitativa, estableciendo que la nota no sería numérica sino a partir de una conceptualización cualitativa retomada de la resolución N° 397 (2021), que brindaba como opciones tres categorías: trayectoria sostenida, trayectoria intermitente, trayectoria de baja intensidad.

La información de estos cambios llega a través de documentos que son interpretados en las escuelas. Un docente explicaba:

“los cuerpos directivos no lo entendieron y si no lo entienden ellos, difícilmente lo van a entender los docentes después [...] hay un gran rechazo porque se piensan que la política es dejarlos pasar. Muchos docentes tienen una forma de enseñanza que Tenti Fanfani llama tecnicista, por ejemplo, tenés 5.75, para pasar tenés que

tener 6, y no pasa ¿cómo? El pibe casi está. Es una forma mecanicista y rigurosa, no es cualitativo” (P, profesor de historia, escuela A, 2022).

Antes de estas políticas de evaluación en las escuelas convivían diferentes lógicas, una cuantitativa/mecanicista y otra cualitativa, entre las que se profundizó el debate y el antagonismo por la llegada de los mencionados lineamientos.

En 2022, durante una observación en la escuela A se presencié una charla entre una docente de matemática y la vicedirectora. La profesora irrumpió en la oficina y preguntó: “escúchame ¿vos estás segura de que se puede poner un 1 en esta escuela?”, a lo que la vicedirectora respondió: “¡ah!, vos sos la que quería poner 1, poder se puede”. Y ella replicó con tono de indignación: “sí, porque no vinieron nunca, en otra escuela es la vice la que nos manda la nota de los que le tenemos que poner un 1, ella directamente pone el nombre de cada uno de los que no vinieron nunca. La cosa es que acá no, no son de poner 1 ¿vos estás segura?” –insistía–. A lo que la vicedirectora respondió: “lo voy a consultar otra vez con la directora y te lo digo”. Con un gesto corporal de desdén la profesora dice: “no, deja, entonces pongo 4, antes de enojarme pongo 4 a todos” –y se retira–. Después de esto, la vicedirectora comentaba:

“Si no va a aprobar igual, sea un 1 o un 4 no va a aprobar, el tema que el docente te pregunta a vos y vos no le podés decir: aprobalo o desaprobalo. Si yo no estuve en la clase. Después está en cada profe esto de buscar la forma, yo doy educación física, no venían, no venían, bueno los buscaba y hace esto, hace lo otro, para que cuando vienen puedan aprobar”.

En estas últimas palabras la vicedirectora se refiere a la trayectoria educativa más que a la evaluación, a la acción de buscar al estudiante, convocarlo y acompañarlo, para que finalmente “venga”, “haga” y “apruebe”.

Los registros de campo muestran que se enfrentaron posturas ideológico-pedagógicas diferentes, algunos profesores no estuvieron de acuerdo con la evaluación cualitativa:

“-yo no acuerdo con el no calificar, muchas profesoras acordamos de poner la clasificación, más que nada para orientar al alumno
-porque si le decíamos que íbamos a hacer un comentario, una devolución, a los chicos vos les das la devolución y te dicen ¿cuánto me saqué? porque están en esa lógica (B, profesora de inglés y C, profesora de biología, escuela B, observación en sala de profesores, 2022).

El cambio fue resistido por docentes, estudiantes y familiares también, acostumbrados a una lógica escolar que durante décadas sostuvo otra dinámica de evaluación. Una entrevistada decía: “creo que es muy difícil, cuesta el cambio, necesitaríamos más tiempo nosotros. Acá se hizo una reunión de segundo año para

explicarle a los padres la manera de evaluar, nadie entendió” (N. profesora de lengua, escuela A, 2022).

Algunos acuerdan con una evaluación cualitativa pero no con los modos de implementación: “yo creo que quieren cambiar de una evaluación meramente cuantitativa a una cualitativa, pero no es la manera. Está dicho entre líneas, pero no te dicen, no hay normas claras para evaluar. Empieza a ser terreno, no claro para docentes y para alumnos (M. profesora sociología, escuela A, 2022). Además, después de realizar la evaluación cualitativa, en el sistema debe cargarse una nota numérica, por cada asignatura.

Entonces, en la praxis docente hubo críticas, cambios que no fueron implementados, dinámicas que fueron resistidas por distintas razones. “Los de izquierda están preocupados porque se pierda la especificidad de las disciplinas, los de derecha están preocupados porque no pueden desaprobado” (P, profesor de historia, escuela A, 2022) –analizaba un profesor–. En este sentido, los perfiles ideológicos inciden en la implementación de las políticas. La ideología puede ser entendida como una forma organizada de pensamiento social, compuesta por “los saberes prácticos, así como los teóricos, que permiten que las personas «entiendan» la sociedad, y dentro de cuyas categorías y discursos «vivimos» y «experimentamos» nuestro posicionamiento objetivo en las relaciones sociales” (Hall, 2010, p. 135).

Estos diferentes perfiles docentes han coexistido a lo largo de la historia, Nidelcoff⁸ (1974) los ha definido a través de las metáforas “maestro pueblo” o “maestro gendarme”; Noel (2009)⁹ los ha conceptualizado como “docentes normativos” y “docentes pragmáticos”. En estos momentos de revisión de las dinámicas del nivel medio e implementación de cambios poco claros se agudizó el conflicto y se enfrentaron los educadores en un debate por los criterios de evaluación. Por un lado, los representantes de la forma mecanicista que explica el citado profesor y por otro, los partidarios de un modo más cualitativo que ya se venía desarrollando en las escuelas. Dichas modalidades se expresaron en discusiones donde los docentes de ciencias sociales fueron tildados de “blanditos”, de “regalar nota”, mientras éstos argumentaban que “los docentes de matemática, inglés o francés querían desaprobado a todos” (observación en sala de profesores, escuela A, 2022). De este modo, las políticas en torno al régimen académico interpelan subjetivamente a los docentes (Zelmanovich, 2013), que clasifican a sus colegas y a sí mismos en relación a los modos de ejercer su oficio, frente a los cambios

⁸ Este libro publicado en Santa Fe en la década del '70 es un clásico de lectura en la formación docente local. La autora apelando a la idea de que siempre se educa desde determinados valores caracteriza al “maestro pueblo”, como quien trabaja para transformar el orden social y al “maestro gendarme”, como quien trabaja para conservarlo (Nidelcoff, 1974).

⁹ Noel (2009) describe dos “tipos ideales” de docentes, los “normativos”, cuya prioridad es sujetarse a la norma, sustentándose en una moral fundada sobre la responsabilidad individual, y los docentes “pragmáticos”, para quienes las normas deben flexibilizarse y adaptarse a las prácticas y realidades sociales.

implementados en el contexto de una sociedad desigual. Así, desde el discurso nativo los docentes son considerados como “*inclusivos*” o “*excluyentes*”.

Estas medidas llegaron a un profesorado heterogéneo, complejidad que se vio acrecentada por la falta de espacios y tiempos para debatir y construir acuerdos. Un entrevistado relataba:

“lo que tendríamos que haber hecho es reunirnos por curso y discutir a ver que nota le poníamos. Eso no se hizo acá, acá teníamos una planilla, le pusimos la nota y después veníamos firmábamos, a veces se promediaba, a veces no, uno decía yo fui y ya le habían puesto bien y lo dejé así, pero no era para bien (F, profesor de biología, escuela A, 2022).

Otra docente explicaba: “no podíamos reunirnos a pensar esto, acá nos dieron el artículo 30, que es (licencia) de actividad simultánea, entonces podías faltar a tu curso en una escuela e irte a la otra escuela. Pero era muy difícil poder reunirse” (M. profesora de sociología, escuela A, 2022). Para implementar una dinámica de nota colegiada y cualitativa, se requiere que los docentes de cada trayecto se reúnan a revisar la trayectoria de los estudiantes en las diferentes materias y acordar una evaluación conjunta. Como se pudo observar esto no se realizó, para ello se hubieran necesitado tiempo de trabajo fuera de la clase. Esta política no implicó horas remuneradas para dicha tarea, los profesores siguieron cobrando sólo por el dictado de clase, teniendo que buscar momentos fuera del aula para encontrarse y evaluar conjuntamente, apelando a algún tipo de licencia si era posible, porque además la mayoría trabaja en varias escuelas a la vez. Entonces, como decía una entrevistada: “la idea que se baja es que la evaluación pase a ser más cualitativa, pero en las circulares no está claro y se baja línea pero no siempre se bajan recursos” (A, profesora de geografía, escuela A, 2022).

En este escenario de falta de recursos, persistencia de viejas lógicas institucionales y enfrentamiento de diferentes perfiles docentes, “se resolvió en las plenarios que si el alumno tiene problemas en una materia pierde todo (el trayecto). La implementación sería contraria a lo que se propone. Esto pasa en varias escuelas” (P. profesor de historia, escuela A, 2022) –explicaba un entrevistado–. Lo desarrollado muestra que hubo implementaciones que se alejaron de lo propuesto, generando efectos excluyentes cuando se pretendía hacer al secundario más inclusivo.

En el camino de la implementación, los profesores indican que estas políticas son transformaciones pensadas desde “*arriba*”, alejadas de las realidades escolares, a un nivel macro-político distanciado del micro-político (Ball, 1989). “Es muy lindo, pero lo pensó alguien detrás del escritorio, cómo se hace. Se tendría que pensar más a largo plazo, primero cambiar la formación docente, porque el docente no está preparado para el trabajo interdisciplinario. Tampoco hay horas aparte para trabajar eso” (L, directora, escuela B, 2022) –comentaba una directiva–. Respecto de la formación otra entrevistada decía:

“Yo defiendo mucho el tema de la formación, yo rechazo la idea de que es la experiencia la que te enseña, no, eso es mentira, lo que hace la experiencia es reproducir [...] hay un problema de formación por un lado y también otra cuestión es qué pasa en las escuelas porque uno puede tener formación y.... estamos limitados en la escuela, por los tiempos, por la estructura” (N, profesora de ciencias de la educación, escuela B, 2023).

Entonces, para cambiar el nivel medio es fundamental revisar y mejorar la formación docente, también las condiciones de trabajo en las escuelas. Una acción sin la otra pierde impacto. Por ello, la nueva dinámica académica se recibe como una reforma que no puede realizarse en un plazo inmediato, porque “no hay información, ni formación, ni elementos de trabajo” (F, profesor de informática, escuela A, 2023). Sin recursos y sin modificar antes la formación, los regímenes de contratación y los diseños curriculares resulta complicado transformar el régimen académico. Desde la política educativa se construye un discurso de transformación del nivel medio, con eje en el régimen académico y en la dinámica de trabajo docente, un relato dominante que ofrece modos de pensar y actuar (Monarca, 2024). Pero, sin garantizar las condiciones para realizar tales cambios, se genera mucho malestar.

Si bien se identifica que las decisiones se toman arriba, siguiendo líneas burocráticas y conocimientos de los expertos, los docentes argumentan que la implementación se cocina a nivel escolar, allí es donde se construye la política educativa “*que se puede*”, la “*real*”, la que educadores y educandos viven. Una preceptora de la escuela A decía: “Esta dinámica viene de arriba, pero uno va teniendo su propio criterio, se amolda, depende la realidad de la escuela”. Aunque aclara: “hay puntos que son básicos por papeles, papeleos que tienen que estar” (R, preceptora, escuela A, 2022).

Así, a través de mediaciones (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011) de diversa índole, las políticas cobran vida, en un camino profesional que cabalga entre la formación de origen y la experiencia, los mandatos estatales y el contexto de cada escuela, lo que se conjuga con la variedad de perfiles ideológico-pedagógicos de sus trabajadores.

Pasar o no pasar de año

La repitencia viene siendo criticada en el campo pedagógico, de hecho, muchos países la han eliminado, en Argentina se está cuestionado su implementación. Esto sucede en el marco de un cambio discursivo a nivel global. En el último tiempo el problema de la exclusión se ha ubicado en la escuela y en el sistema educativo, a diferencia de enfoques anteriores que postulaban que la adaptación dependía del estudiante. En este sentido, se podría afirmar que se ha dado el pasaje de un “paradigma de integración” hacia un “paradigma de inclusión”, el primero tendía hacia la homogeneización, mientras el segundo promueve el derecho a la educación, respetando

las diferencias (Sinisi, 2010). Esta predilección se hace explícita en un documento del Ministerio de Educación de Santa Fe: “el concepto educación inclusiva es superior al de integración, puesto que este último hace enfoque en el diagnóstico del sujeto” (Resolución N°1290, 2023, p. 1).

Dentro de este paradigma se ha repensado la repitencia, postulando que ésta prioriza preservar la monocronía grupal del aprendizaje, sin ofrecer una estrategia diferente sino la misma como respuesta al “fracaso escolar” (Terigi, 2009, 2013; Villalonga Pena, 2011). Organismos de cooperación internacional han argumentado que la repitencia es ineficaz pedagógica, social, administrativa y financieramente. Pedagógicamente se basa en el supuesto de que nada fue aprendido por quien reprueba y que el aprendizaje tiene un itinerario lineal; socialmente la repetición genera un círculo vicioso de bajas expectativas; por último, administrativa y financieramente provoca cuellos de botella en el sistema y representa el uso de recursos que podrían dedicarse al acompañamiento educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2007).

Desde esta perspectiva, la repitencia es signo de la insuficiencia del sistema educativo para incluir, porque esconde una selectividad velada que se vincula a las desigualdades sociales, económicas y culturales, que se ratifican y devienen desigualdades educativas (Camaño y Santucci, 2013). En Argentina, la tasa de rezago escolar, ya sea por repitencia o abandono, en el nivel medio es de 19,6% en situación de pobreza y de 10,1% fuera de situación de pobreza (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2023).

En Santa Fe la posibilidad de que los estudiantes avancen debiendo materias se aplicó excepcionalmente durante la pandemia por la planificación curricular bianual 2020-2021. En 2022, por medio de la circular N° 4/22, se estableció que los estudiantes de 1ro y 2do con trayectorias sostenidas o intermitentes pasarían de año, con la figura de “promoción acompañada”, mientras los alumnos de 3ro a 5to podían promover adeudando dos “trayectos” (equivalente a 4 u 8 materias) y sin la tradicional mesa examinadora.

Como mencionamos, en 2023 había comenzado la implementación piloto del Sistema de Avance Continuo en algunas escuelas, siendo la B una de ellas. Dicho plan consolidaba un sistema de promoción en el cual los estudiantes avanzarían debiendo dos trayectos. Para que los alumnos pudieran ir acreditando las materias acumuladas esta política crea la figura del “docente acompañante”, a cargo de una instancia de tutoría obligatoria.

En diciembre de 2023 asumió un nuevo gobierno en la provincia y mediante el decreto N° 0017/23 se volvió al esquema de promoción y acreditación previo, establecido en el decreto N° 0181 de 2009. Si bien se dará marcha atrás con el Sistema de Avance Continuo, se permitió que las escuelas pilotos promuevan a sus estudiantes, aunque a partir de 2024 éstos cursaran de acuerdo a lo establecido en el citado decreto N° 0017/23.

En los registros de campo se puede observar que los docentes han expresado una perspectiva crítica con la repitencia, una profesora decía: “está probado que el chico que repite se termina llevando materias que el año anterior había aprobado, entonces no sé bien de qué sirve repetir todo el año si lo que faltan son algunas materias” (C, profesora lengua, escuela B, 2023). Otra argumentaba en esta misma línea, “el problema de la repitencia es que propone hacer lo mismo, lo que ya no funcionó con el chico” (M, profesora sociología, escuela A, 2022). En cuanto al efecto, un docente reflexionaba en la etapa postpandemia: “Y son pibes que tendrían que haber repetido, pero a lo mejor yo pienso que lo hubiéramos expulsado antes. O sea, no puedo hacer algo contra fáctico, pero a mí me parece que se retuvo gente dentro de la escuela eliminando la repitencia” (P, profesor de historia, escuela A, 2022).

Asimismo, circulan críticas y preocupaciones en torno a los cambios en la promoción. Un delegado sindical decía: “fíjate que parece que terminamos defendiendo la repitencia que la veníamos criticando, el tema que así implementada es peor” (F, representante gremial, 2023). Las mencionadas modificaciones que tuvieron lugar en la pandemia y postpandemia, generaron confusión entre docentes y estudiantes. Durante una observación en la escuela A, el primer día de clases en 2022, cuando se retomó la presencialidad plena, un alumno que había cursado en 2021 2do año se sienta en el salón de 2do. La directora se dirige a él para explicarle que debía ir al salón de 3ro, pues no había repetido. Pues, la organización curricular de 2020 y 2021 había sido bianual, suspendiendo la repitencia. Ante esta explicación el joven le decía: “pero yo no hice nada el año pasado, quiero hacer 2do”. La directora respondió: “a mí me gustaría dejarte acá, pero no se puede, tenés que cursar 3ro” (observación, escuela A, 2022). Atravesada por experiencias similares una representante del gremio entrevistada decía:

“Porque uno parte del supuesto de que a los chicos no les interesa aprender, que a la familia no les interesa lo que saben los chicos y yo la verdad que tengo experiencias distintas. Puede haber, no digo que no. Vos preguntale a varios docentes y vas a ver que te dicen muchos, contrariamente a lo que se piensa, muchos chicos dicen que quieren repetir, porque no aprendí nada. Y de dónde sale eso, porqué lo dicen, tiene que haber algo de lo que nos están diciendo que nos haga cuestionarnos” (N, representante gremial, 2023).

La mayoría de los docentes hacen una lectura negativa de estas medidas, para ellos los estudiantes pasaron de año sin aprender los contenidos esperados. En pandemia “la desidia de saber que iban a pasar sin rendir, eso generó un impacto, afectó muchísimo. Ya te digo, nosotros tenemos la prueba de que apenas empezó la pandemia el 90% hacia las cosas. Si no hubieran hecho eso estaría mucho mejor el nivel” (M, profesora economía, escuela B, 2022).

Además, la forma de comunicar estas modificaciones generó dificultades para las escuelas, pues la información llegaba antes a los medios de comunicación, mientras en

los establecimientos educativos se aguardaba por la llegada de información oficial: “Se adelantaba la medida antes en los medios, nosotros no podíamos ni pensar cómo se iba a implementar que ya tenías a los padres y chicos preguntando, ese modo de comunicar la deja a la escuela muy huérfana” (M, profesora sociología, escuela A, 2022). Esto generó malentendidos, pues si bien la medida implicaba que no se repetía, las asignaturas después debían ser aprobadas, “no se pasa igual”, aclaraba la citada profesora.

Las materias pendientes se aprobaban a través del armado de “trayectorias”, es decir, conjuntos de actividades y tareas a partir de las cuales se daba cuenta de los contenidos de un espacio curricular. Dichas trayectorias se fueron acumulando en la etapa postpandémica. En la escuela B una docente explicaba: “(durante 2022) se decidió que las materias de 2020 se rindan, porque la directora tiene los pantalones puestos, eso fue una decisión institucional. Vos corregías trabajos de 2020, va y viene 5 veces el trabajo. Estás horas y horas corrigiendo trabajos de 2020, no te digo del año pasado, del mismo año, que uno lo hace sin problema” (V, profesora de biología, escuela B, 2022). Como se expresa, muchos de estos cambios que apuntan a la continuidad del alumno con materias adeudadas implicaron una sobrecarga de trabajo para el profesorado, que como se describe en el registro de campo citado, estaban corrigiendo tareas de 2020, 2021 y 2022 simultáneamente.

Con la experiencia de la pandemia como antecedente, la implementación piloto del Sistema de Avance Continuo, en 2023, despertó fuertes resistencias. Muchos docentes han coincidido en marcar que el efecto que genera en los estudiantes es contraproducente: “se tiran a no hacer nada, total piensan que van a pasar” (C, tutora, escuela A, 2023). De este modo, “el sistema termina fortaleciendo también un montón de vicios [...] la repitencia no deja de ser un castigo, no sé si estoy de acuerdo, pero es una legalidad que ordena” (L, Vicedirector, escuela B, 2023). En un contexto de transformación de esquemas tradicionales y frente a circulares poco claras que no terminan de construir una legalidad consensuada, el cambio se percibe como negativo. Esto se agrava en las escuelas como las exploradas, que atienden a jóvenes de sectores empobrecidos, cuyas vidas dan cuenta de una desigual distribución del capital cultural, social y económico. Así lo explicaba un directivo:

“y a mí me preocupa eso también, el hecho de los cambios estos que quieren hacer en secundaria sin una mirada sociológica de las realidades de cada estudiante, porque –o sea, yo entiendo que quieran hacer un cambio, que el chico no repita – está bien. Yo nunca estuve a favor de la repitencia, pero me parece que no se ha tenido en cuenta que los chicos que recibimos nosotros, con un montón de dificultades en su organización, en sus rituales de estudio; en sus maneras de trabajar, de aprender. No sé qué va a pasar si no hay una inversión seria para sostener a estos chicos” (L. vicedirector, escuela B, 2023).

Como refiere el entrevistado se requiere inversión para acompañar a los estudiantes. De acuerdo a lo argumentado por otro educador, se podría decir que a partir de la universalización del secundario se trabaja con jóvenes que son la primera generación de su familia en acceder al nivel. “Entonces no tienen hábito de estudio, no les cae la ficha, llegan a entender que es importante la escuela para conseguir un mejor trabajo y vienen, pero no hacen nada”. Por eso –decía el profesor– “en definitiva hacemos un trabajo de disciplinamiento” (P, profesor de historia, escuela A, 2022). En este sentido, la escuela produce sujetos, fabrica estudiantes (Popkewitz, 2006).

Entonces, frente a esta situación, el vicedirector de la escuela B argumentaba:

“Si bien, no es muy eficaz para qué serviría una repitencia, sí te ponía un límite. Y repetía un porcentaje mínimo, tampoco era que repetían todos. Para la mayoría, lo ordenaba, lo hacía comprometer; había esto –llamémosle, sí, un miedo, podemos decir–. Entonces no sé si la repitencia es lo mejor, pero tampoco sé si la no repitencia puede traer algo bueno” (L. vicedirector, escuela B, 2023).

La cuestión es, como señala otra docente, que “después con ese sistema los chicos van a ir acumulando y acumulando materias y no las rinden más, después no se gradúan. Ya nos pasa que dejan dos previas y no se titulan nunca, la tasa de titulación es baja, imagínate con esto nuevo” (N, profesora fisicoquímica, escuela B, observación sala de profesores, 2023)

En los argumentos que exponen los educadores se apela a la experiencia, al impacto que tuvieron las modificaciones de la promoción en la situación excepcional de pandemia, a lo que sucede con los chicos que repiten, al problema de la titulación que no se produce porque los jóvenes nunca rinden las materias pendientes. También se alude a la falta de recursos para el acompañamiento que requiere el tipo de trayectoria planteada.

Los cambios generan incertidumbre, más cuando no son claros y se mueven entre la urgencia y la discontinuidad. La no repitencia se implementó excepcionalmente durante la pandemia (para 2020 y 2021), después se procuró ampliarla con el Sistema de Avance Continuo en 2023, pero rápidamente se dio marcha atrás. Estas modificaciones quedaron como un capítulo inconcluso dentro de las políticas para el nivel medio en Santa Fe.

Acompañamiento singularizado

Hace unos años el concepto trayectoria ha cobrado centralidad en el campo educativo, dicha categoría se venía consolidando en la tradición de la sociología francesa en una búsqueda teórica por superar la dicotomía entre la dimensión subjetiva y las condiciones objetivas (Terigi y Briscioli, 2020). Como plantea Terigi (2008), en el campo educativo esto permitió complejizar el modo de abordar los itinerarios escolares y los escollos que se dan, marcando una diferenciación entre trayectorias educativas

teóricas y reales, visibilizando el modo en que las “teóricas” actúan como esquema normativo, mientras las “reales” son los recorridos posibles.

Estas conceptualizaciones fueron haciendo mella en las políticas educativas y como respuesta se han ido diseñando planes y programas de acompañamiento singularizado (Alucin, 2023), que se afianzaron en torno a las tutorías y el acompañamiento de trayectorias.

En Argentina, las tutorías comenzaron en la década del '70 con lo que fue el “proyecto 13”¹⁰, en los '90 se implementaron para el tercer ciclo del EGB¹¹, y se consolidaron en 2009 con el Plan de Mejora Institucional¹², más recientemente se lanzaron programas con horas de tutorías como el plan “Volvé a la Escuela”¹³ (2022) y el plan “Egresar”¹⁴ (2021). Éstas fueron políticas nacionales, a las que se sumaron las provinciales, en Santa Fe se implementaron tutorías con el programa Secundario Completo¹⁵, de 2016. En 2020, durante la pandemia, las tutorías fueron discontinuadas, es decir, no había horas remuneradas para ello, aunque la dinámica tutorial siguió funcionando en algunos casos, sostenida por directivos y docentes (Alucin, 2021). En 2022 desde el Ministerio de Educación Provincial se otorgaron horas de tutoría para acompañar a los estudiantes que tuvieron trayectorias intermitentes durante la pandemia. Con el “Sistema de Avance Continuo” también se iban a implementar espacios de tutorías, que hubieran sido, a diferencia de los anteriores, obligatorios.

Otra modalidad de acompañamiento ha sido la singularización de las trayectorias, entendida como tareas o proyectos que el profesor construye para que el estudiante acredite las materias. Se trata de un recurso ya instalado en la praxis docente hace décadas, al que se definía como “*recuperar la materia*”. El mismo fue reconocido hace unos años como estrategia a nivel nacional y provincial (Alucin, 2023). “*Armar las trayectorias*”, como se define en el discurso nativo, es un tipo de acompañamiento pedagógico que hace que los docentes trabajen con diferentes cronologías de aprendizaje y desde una dinámica de enseñanza que ya no es simultánea y homogénea

¹⁰ Fue un proyecto de carácter experimental y acotado a un grupo de escuelas, que implicó la modificación del régimen de contratación docente, que pasó de ser por hora a ser por cargo. Esto permitía tener un grupo estable de educadores a tiempo completo, lo que posibilitaba que los mismos asuman tareas fuera del horario de clases (Ley N° 18.614 de 1970).

¹¹ En el marco de la Ley de Educación Federal el sistema educativo se organizó en un ciclo obligatorio llamado EGB (Educación General Básica) al que le seguían tres años de polimodal, las tutorías se implementaron en 8vo y 9no, equivalente al 1er y 2do del actual nivel secundario. Véase: Resolución N° 79/98, Consejo Federal de Cultura y Educación.

¹² Los Planes de Mejora Institucional apuntaron a la transformación del modelo institucional del secundario, generando recorridos formativos diversificados, con acompañamiento de tutores. Véase: Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Diseño e implementación del plan de Mejora institucional*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004165.pdf>

¹³ Véase: Resolución N° 3027/21

¹⁴ Véase: Resolución N° 1959/21

¹⁵ Véase: Ministerio de Educación de Santa Fe (s/f). *Programa Secundario Completo*. https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=34

sino particular y divergente (Terigi, 2013). Una docente lo expresaba del siguiente modo: “ese es el trabajo permanente ahora, los docentes desde la pandemia redactan los contenidos personalizados casi” (A, profesora de contabilidad, escuela B, 2023).

Como se relató en el apartado anterior, en la postpandemia se acumularon trayectorias pendientes de diferentes años, que los docentes debían armar y corregir. Desde la perspectiva práctica de los profesores esto presenta dos problemas, por un lado el armado y corrección de trayectorias implica una sobrecarga de trabajo que no es remunerada y por otro aparece como una vía de acreditación que no siempre garantiza aprendizajes.

Una representante del gremio decía al respecto:

“El tema de las trayectorias, yo quiero que la escuela enseñe, cuál es la función, sin embargo, lo que más se está delegando es la enseñanza a la familia. Las trayectorias en qué se convirtieron: en te doy un trabajito y hacerlo solo, después lo corrijo. Y cuando había tutora depende el tipo de trabajo que se puede hacer, no había espacio. Ahora se está delegando a la familia la enseñanza y la escuela asume función de contención. Porque enseñar tendría que ser el metié¹⁶ de la escuela” (N, representante gremial, 2023).

Las trayectorias en su implementación muchas veces terminan siendo un proceso de individualización con foco en el aprendizaje y en la evaluación/corrección más que en la enseñanza, como dice la entrevistada. Además, estas tareas suelen ser realizadas por los estudiantes en sus casas, sin acompañamiento pedagógico escolar. De este modo, la acreditación se convierte en el centro del proceso. “El planteo que hacía Terigi del concepto trayectoria era muy interesante, pero en la política educativa terminó siendo: hagan un trabajito” (M, profesora sociología, escuela A, 2022) –explica una docente–. Además, “la forma de presentación: te hago un trabajito, todo el mensaje que se da, necesitamos algo para darte las notas”. En esta dinámica “los chicos entendieron el rol de alumno y de cumplir, pero están totalmente enajenados, vos le preguntas, que dice acá, ah no sé, yo ya lo hice” (N, representante gremial, 2023). La definición de trayectoria pasó por diferentes procesos de traducción, desde el conocimiento experto al diseño de políticas educativas, de allí a la implementación docente y luego a la apropiación de los estudiantes.

El acompañamiento pedagógico para las mencionadas “trayectorias” lo dan los propios docentes de cada materia y también los tutores. Las tutorías fueron criticadas por los docentes porque se trata de horas que el ministerio provincial abona como “no remunerativas”¹⁷. Otras se pagan desde el ministerio nacional, por lo cual se cobra

¹⁶ Metié es una palabra francesa que puede ser traducida como oficio.

¹⁷ Los conceptos no remunerativos son aquellos de los que no se deducen aportes ni contribuciones, quedan excluidos también del cálculo del aguinaldo y de las vacaciones.

menos, ya que al ser otra jurisdicción –en un sistema descentralizado– no se reconoce la antigüedad. Todo esto redundaría en la precarización laboral de los educadores. Por otra parte, algunos han argumentado que las tutorías funcionan como un espacio diferenciado donde enviar a los alumnos conflictivos. Se ofrecen en contraturno y son optativas, por lo que generalmente la asistencia es muy baja. Además, la mayoría de las escuelas, como las dos indagadas, no cuentan con un espacio físico para que estudiantes y tutores puedan reunirse.

Asimismo, los educadores reconocen que las tutorías han constituido una estrategia de acompañamiento, ya que algunos estudiantes logran “*engancharse*” mejor trabajando en grupos pequeños. Desde la experiencia algunos tutores describen como importante el seguimiento que pueden brindar a los jóvenes, a quienes llaman, informan de su situación académica, ofreciendo apoyo, contención y orientación, en un trabajo definido como casi “*maternal*”. Una tutora decía: “yo los acompaño, hago lo que no hacen los padres, me siento a ver qué deben, les ayudo a resumir, no saben resumir, les ayudo a que se organicen. Es como que tengo 150 hijos acá.” (J. tutora, escuela B, 2022).

Se espera que la tutoría se convierta en un espacio de transmisión de un hábitus de estudio, donde se aprenda el “oficio de ser estudiante”, para lo cual el tutor apela al trabajo académico y vincular, es decir a una labor integral. En este sentido, las tutorías expresan una profesionalidad ampliada en la que confluye el trabajo pedagógico, el emocional y el social (Dabenigno, et al., 2014).

En la escuela A las horas de tutorías que llegaron desde el ministerio provincial y nacional, en 2022, se concentraron en el turno tarde y en el turno noche se implementaron tutorías con las horas disponibles que tenían algunos docentes por una reducción de horario que se estableció en esta escuela, de este modo procuraron cubrir ambos turnos. En la escuela B las tutorías del “plan Volvó a Estudiar” se destinaron en 2022 a 3er año, pues se detectaba que ese era el año más complicado, porque esos estudiantes habían comenzado la secundaria en plena pandemia. Mientras, las tutorías de la provincia funcionaron al medio día en la sala de profesores, porque no había otro sitio. Por ello, el vicedirector proponía realizarlas en un espacio cercano, una biblioteca, un club, de modo que “el chico no sólo conoce otro lugar” sino que además “no se sobrecargan los pocos espacios que se tienen” (L. vicedirector, escuela B, 2023). Estos fueron los modos de apropiación que encontraron estas instituciones para dar uso a un recurso escaso, pues las horas de tutoría son pocas en relación a la demanda que tienen las escuelas.

Entonces, el armado de trayectorias singularizadas y las tutorías como prácticas de acompañamiento pedagógico, son repertorios de acción que las políticas nacionales y provinciales han brindado. En la apropiación de los mismos, en los modos de implementación, en las críticas y en las propuestas que se construyen a su alrededor cobran vida las políticas en la praxis docente.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas actúan como regímenes de verdad, con efecto de mandato. Devienen en un entretejido de discursividades desde el cual se plantea la transformación del régimen académico como eje central para hacer al secundario más inclusivo. Sin embargo, a nivel estructural no se realizan cambios, por ello las modificaciones quedan superditadas a las dinámicas de trabajo docente. De este modo, las condiciones materiales, los perfiles institucionales y la receptividad de los profesores, que dan marco a cómo son implementadas las medidas estudiadas, tienen gran incidencia, porque lo estructural no se transforma.

Tal discursividad sobre el cambio del secundario es retomada por los docentes cuando reconocen que para lograr la universalización del nivel se requiere una transformación del régimen académico. Aunque, algunos interpretan que las políticas propuestas apuntan a una “*inclusión falsa*”, como es definida en el discurso nativo, ya que las flexibilizaciones realizadas pueden generar permanencia, pero no siempre garantizar el derecho a la educación. Además, hay preocupación porque la singularización de las trayectorias educativas genere individualización y fragmentación, reforzando así las desigualdades. Como trasfondo, existe un gran malestar por la falta de consulta al sector docente para pensar la reforma del nivel, por la escasez de recursos, por las condiciones complicadas de trabajo para los educadores y de escolarización para los estudiantes.

La praxis docente está altamente condicionada por las políticas educativas, que en la perspectiva de los profesores parecen venir de “*arriba*”, diseñadas desde un “*escritorio*”, inspiradas en conocimientos de expertos o propuestas de burócratas, pero alejadas de lo escolar. Sin embargo, ellos reconocen su propia capacidad de agencia y la de sus colegas cuando admiten que las mismas cobran vida a través de “*lo que se puede hacer*”, en el marco de una estructura social y política, delimitada históricamente. En este sentido, se puede decir que las políticas estatales y el conocimiento experto son asimilables a “lo político” entendido como lo instituido, que viene de “*arriba*”. Mientras, la praxis docente puede identificarse con “la política”, entendida como la disputa, que se construye “*abajo*” (Castoriadis, 2003; Monarca, 2024).

Tal conflictividad emerge de diferentes modos: 1) entre la mirada macro-política (estatal) y la micro-política (escolar), 2) entre el saber experto y el saber docente, 3) entre una discursividad de cambio y medidas que no modifican la estructura del secundario, 4) entre la búsqueda por acompañar las diferencias y el riesgo de individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en este escenario donde se disputa la transformación “*posible*” para el nivel medio, en la convivencia de diferentes perfiles docentes que se mueven entre las instituciones y las políticas, entre el tiempo de “*arriba*”, que es cortoplacista y desfinanciado, y el tiempo de “*abajo*”, que requiere trabajo a largo plazo y recursos sostenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social: Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- AMSAFE-Rosario. 03 de octubre de 2024. *No a la imposición de reformas en el nivel secundario*. <https://amsaferosario.org.ar/detalle/5661/NO-a-la-imposicion-de-las-reformas-en-el-nivel-Secundario.html>
- Arroyo, M. (Coord.) (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Estado-del-arte.-2018-RIES.pdf>
- Alucin, S. (2021). Tan lejos, tan cerca. Una escuela secundaria acompañando las trayectorias educativas en pandemia. *Revista Científica Educ@ção*, 6(10), 1220–1238. <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/16>
- Alucin, S. (2022). Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas. *Entramados*, 9(11), 116-131. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6036/6281>
- Alucin, S. (2023). El concepto de trayectorias en políticas públicas para la inclusión socioeducativa. En S. Copertari, C. Lopes y C. Delmaschio (comp). *La Techné Educativa en Pandemia. Diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad*. RCE Brasil Editora (pp. 91 – 95).
- Balbi, F. (2012). La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. *Intersecciones en Antropología*, 13, 485-499.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable: Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 293-319. <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.015>

- Bourdieu, P. (1999) Comprender. En P. Bourdieu, *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Fondo de Cultura Económica.
- Camaño, R., y Santucci, P. (2013). La repitencia bajo la lupa: Nuevos desafíos en el marco de la inclusión educativa. *Revista prospectiva*, 1, 1-15. <https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001.php?n=5>
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad: El imaginario social y la institución (Tomo 2)*. Tusquets.
- Cerletti, L. (2012). Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad. Discusiones a partir del enfoque etnográfico. *Publicar*, 13, 31-48. <https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/240>
- Circular N° 08 de 2021 [Ministerio de Educación de Santa Fe]. *Pautas para el cierre de la Unidad Pedagógica 2020/2021*. 5 de noviembre de 2021. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Circular N° 04 de 2022 [Ministerio de Educación de Santa Fe]. *Sobre las instancias de evaluación, acreditación y promoción de diciembre 2022 y febrero 2023*. 11 de noviembre de 2022. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. (2023). *Sistema de Indicadores Sociales*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sis-3.2023.pdf>
- Cowan Ross, C., y Nussbaumer, B. (2011). *Mediadores sociales: En la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. CICUS.
- Dabenigno, V., Larripa, S., y Austral, R. (2014). *Dispositivos tutoriales en la educación secundaria: Polifonías y disonancias en las voces de los actores escolares*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4554/ev.4554.pdf
- Decreto N° 0017 de 2023 [Gobernación de la provincia de Santa Fe]. *Derogación del Decreto N° 646/23*. 11 de diciembre de 2023. Gobernación de la provincia de Santa Fe.
- Decreto N° 0181 de 2009 [Gobernación de la provincia de Santa Fe]. *Mediante el cual se gestiona la aprobación de diversos reglamentos normativos de aplicación en las Escuelas Secundarias*. 19 de febrero de 2009. Gobernación de la provincia de Santa Fe.

- Feeney, S., Machicado, G., y Larrosa, L. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: Algunos interrogantes. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-23. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. FCE.
- Giovine, R., y Martignon, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *ICad. Cedes, Campinas*, 31(84), 175-194.
- Gruner, E. (2006). Lecturas culpables: Marx(ismos) y la praxis del conocimiento. En A. Boron, J. Amadeo, y S. González (Comps.), *La teoría marxista hoy: Problemas y perspectivas* (pp. 105-147). CLACSO.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión.
- Ley 26.206 de 2006. *Ley de Educación Nacional*. 14 de diciembre de 2006. Boletín Oficial N° 31.062.
- Ley 18.614 de 1970. *Profesores designados por cargos docentes: alcances*. Boletín Oficial N° 21.885. 10 de marzo de 1970.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional. Serie de Documentos de apoyo para la escuela secundaria*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004165.pdf>
- Ministerio de Educación de Santa Fe (s/f). *Programa Secundario Completo*. https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=34
- Ministerio de Educación de Santa Fe (22 de marzo de 2023). La Provincia presentó la Escuela Secundaria de Avance Continuo. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/277594/>
- Nidelcoff, M. T. (1974). *¿Maestro Pueblo o Maestro Gendarme?* Biblioteca Popular C.C Vigil.
- Monarca, H. (2021). Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 29, (81), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>
- Monarca, H. (2024). Presentación. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp.7-17). Dikynson.

Montes, N., Pinkasz, D., y Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 103-127. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561318_103-127.pdf

Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. UNSAM EDITA.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.

Popkewitz, T. (2006). La escolaridad y la exclusión social: La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente. *Anales de la educación común*, 2(4), 78-94.

Palamidessi, M., Gorostiaga, J. M., y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, 36(143), 49-66. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229888004.pdf>

Resolución N°363 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. *Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica*. 19 de mayo de 2020. Consejo Federal de Educación

Resolución N°367 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. *Priorización curricular*. 1 de septiembre de 2020. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 368 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. *Criterios de evaluación, acreditación y promoción*. 1 de septiembre de 2020. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 374 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. *Organización de ciclos lectivos*. 9 de noviembre de 2020. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 369 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. *Programa Acompañar*. 1 de septiembre de 2020. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 397 de 2021 [Consejo Federal de Educación]. *Trayectorias escolares*. 21 de julio de 2021. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 3.027 de 2021 [Ministerio de Educación de la Nación]. *Creación del Programa Volvé a la Escuela*. 5 de octubre de 2021. Ministerio de Educación de la Nación.

- Resolución N° 1.959 de 2021 [Ministerio de Educación de la Nación]. *Programa nacional de terminalidad en el nivel secundario egresar: proyecta tu futuro*. 22 de junio de 2021. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N° 1.290 de 2023 [Ministerio de Educación de Santa Fe]. *Modos de intervención de las escuelas como apoyo a la inclusión de la Trayectorias Única, Continúa y Completa en los niveles obligatorios*. 11 de septiembre de 2023. Ministerio de Educación de la Nación.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, 10, 21-59. <https://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>
- Shore, C., y Wright, S. (1997). *Anthropology of policy: Critical perspectives on governance and power*. Routledge.
- Sinisi, L. (2010). Políticas socioeducativas: De la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 01, 11-14. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Frederic, S. y Soprano, G. (2009). *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina*. Prometeo.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 17(29), 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva Psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>
- Terigi, F. (2013). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio y G. Dicker (Comps.), *Educación: Saberes alterados*. Paidós.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz y N. Montes (Coords.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Ediciones UNGS.

Villalonga Penna, M. (2011). Aproximaciones teóricas sobre el fenómeno de la repitencia escolar y sus implicancias en las relaciones áulicas y en el quehacer psicológico. *Revista electrónica de Psicología Azteca*, 4 (1), 46-64. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/24790>

UNESCO (2007). *Todos pueden aprender - Propuestas para superar el fracaso escolar*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003224.pdf>

UNICEF (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA. Características, diseño, materiales e implementación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/argentina/media/7771/file>

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas* [Tesis de maestría]. Repositorio FLACSO Andes.