
Dossier

Regular y acompañar en la educación secundaria: un análisis en el mediano plazo pospandemia

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Regulating and accompanying in secondary education: an analysis in the post-pandemic medium term

 Ana Mariela Cestare

Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO), Argentina
Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa del Golfo San Jorge (CIRISE), Argentina
marielacestare@gmail.com

 Carla Villagran

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina Universidad Nacional de la Patagonia Austral/Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA/UACO), Argentina Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa del Golfo San Jorge (CIRISE), Argentina
carla_villagran@hotmail.com

Itinerarios educativos

vol. 22, núm. 1, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 17 febrero 2025

Aprobación: 11 mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.21.e0092>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5825369012/>

Resumen: En la última década, las políticas educativas han avanzado en modificaciones curriculares, en la evaluación, promoción y asistencia como modo de acompañar las trayectorias estudiantiles. Sin dudas, la pandemia ha requerido redoblar esfuerzos en ese sentido, dejando huellas y efectos pedagógicos y organizativos en las instituciones. Luego de dos años de retorno a la presencialidad, en el año 2023, y dando punto final al plan de promoción automática, se puso en marcha en la Provincia de Santa Cruz el Plan de Acompañamiento a las Trayectorias de los Estudiantes en Educación Secundaria. Este plan intenta revertir alguno de los efectos de la promoción asistida que, según datos oficiales (2024), se expresa en el 75 % de los estudiantes que adeudan más de tres materias y en el 30 % de los egresados acumulando espacios pendientes de aprobación sin límites. Instalamos la discusión en la continuidad temporal, identificando para el análisis tres momentos en la regulación y acompañamiento de las trayectorias estudiantiles: la escolaridad en casa (en los ciclos 2020 y 2021), presencialidad plena y huellas de la pandemia (2022) y fin de la promoción automática como modo de contrarrestar efectos de la pandemia (2023 y 2024).

Palabras clave: Trayectorias estudiantiles, regulaciones, educación secundaria.

Abstract: *In the last decade, educational policies have made progress in curricular modifications, evaluation, promotion and assistance as a way of accompanying student trajectories. Undoubtedly, the pandemic has required a redoubling of efforts in this sense, leaving pedagogical and organizational traces and effects in the institutions. After two years of return to face-to-face attendance, in the year two thousand and twenty-three, and putting an end to the automatic promotion plan, the Plan for the accompaniment of students' trajectories in Secondary Education was implemented in the Province of Santa Cruz. This plan tries to revert some of the effects of the assisted promotion which, according to official data (2024), is expressed in 75 % of the students who owe more than three subjects and 30 % of the graduates accumulating spaces pending approval without limits.*

The discussion is based on temporal continuity, identifying three moments in the regulation and monitoring of student trajectories: home schooling (in the 2020 and 2021 cycles), full attendance and traces of the pandemic (2022) and the end of automatic promotion as a way of counteracting the effects of the pandemic (2023 and 2024).

Keywords: *Student trajectory, regulations, secondary education.*

Introducción

Las investigaciones que venimos desarrollando permiten delinear algunos rasgos de las políticas educativas para la educación secundaria como signo sostenido en la última década. Producto de los recientes procesos de reforma, esas tendencias se asientan en principios sociales, culturales, políticos y pedagógicos más democratizadores e inclusivos que proponen tensionar el espíritu elitista y excluyente que la caracterizaba.

Si bien el objeto de este texto no es el tiempo de pandemia ni la escolarización en casa, sí proponemos recuperar, desde la perspectiva de estudiantes, docentes y referentes gremiales, vivencias de ese momento y algunas huellas recientes que han dejado en los procesos de enseñanza, aprendizaje y, especialmente, en las trayectorias estudiantiles. Para ello, identificamos tres momentos en la analítica de la regulación y acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, que se encadenan, son sucesivos y no presentan límites fijos; ellos son: a) tiempo de pandemia plena, ASPO y escolaridad en casa (2020 y 2021), b) presencialidad plena en pospandemia y sus efectos más inmediatos (2022) y c) huellas de la pandemia, acciones para contrarrestar y fin de la promoción automática al año superior (2023 y 2024). El corpus empírico, tanto fragmentos de entrevistas como de documentos oficiales, sigue esa progresión cronológica como intento de una analítica del devenir de las políticas de acompañamiento de las trayectorias en el mediano plazo.

La pandemia ha provocado un momento de inflexión en distintas dimensiones de la vida social e individual. En la escolarización involucró acompañamientos, aislamientos, estrategias para sostener la presencia de lo escolar, efectos de la brecha digital, posibilidades e imposibilidades. Al retorno de este tiempo, las escuelas se volcaron a la tarea compleja de restituir tanto rutinas como formas organizacionales previas, pero sorteando los efectos de la pandemia en los vínculos, en la copresencia, la permanencia en aula y la concentración para la escucha y la acumulación de materias escolares adeudadas para poder promover al año siguiente. En la Provincia de Santa Cruz y con un escenario poco alentador para la terminalidad escolar, luego de dos años de retorno a la presencialidad plena, en el año 2023 se da punto final a la promoción automática^[1] y se pone en marcha el Plan de Acompañamiento a las Trayectorias de los estudiantes secundarios. Este plan intenta revertir alguno de los efectos de la promoción asistida que, según datos oficiales (2024, CPE)^[2] arrojó que el 75 % de los estudiantes adeudan más de tres materias y el 30 % de los egresados acumulan espacios pendientes de aprobación sin límites. Presentamos aquí algunos resultados del trabajo de campo que incluye el análisis documental y las entrevistas a actores institucionales de escuelas secundarias de la ciudad de Caleta Olivia.

Notas conceptuales y metodológicas

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año dos mil seis, la educación secundaria ha atravesado procesos de transformación en camino a ofrecer experiencias de escolarización más inclusivas para el estudiantado. A través de reformas en el régimen académico, en la estructura curricular, las dinámicas de asistencia y acompañamiento a las trayectorias, entre otras, se viene procurando garantizar el derecho a la educación, la permanencia y el egreso de este nivel de enseñanza.

Partiendo de la reforma del sistema educativo a partir de la LEN, en educación secundaria se definieron modificaciones que crearon un marco de flexibilidad en las regulaciones y posibilitaron experiencias cuyo sentido político favorece la participación e integración en la escuela consolidando el sentido de pertenencia. Las escuelas son, en su sentido inclusivo y político, ese espacio habitable donde el estudiantado encuentra un lugar, donde estar, un lugar con quien compartir, estar dentro de un lugar, volver a un lugar, necesitar un lugar, deambular por un lugar, no irse de ese lugar. Pareciera que la escuela ofreciera una fuerza gravitacional de atracción, una especie de chicle que pega al estudiantado (Villagran y Cestare, 2015). Es el lugar de encuentro con otros, con la palabra, la mirada, la discusión, la atención, el saber. El anclaje. En la escuela son, habitan el espacio, se tensionan con otros, sean compañeros, chicos del barrio, docentes, padres, madres que oportunamente se presentan en la escuela. La escuela es espacio de encuentro que ahuyenta la soledad en la que muchas veces se encuentran.

De allí que sostenemos que regular y acompañar son acciones que las instituciones educativas y los sujetos realizan atendiendo a la función política y el compromiso moral que involucra la acción educativa. Regular y acompañar lejos están de ser acciones sujetas a los lineamientos políticos o a dinámicas escolares inflexibles, sino todo lo contrario, porque se sitúan en el espectro de abrir posibilidades. De hecho, creemos que la escolaridad del estudiantado se teje hoy en una trama cuya cualidad central es la de la flexibilidad y la negociación constante (Villagran, 2019). Observamos prácticas de carácter flexible, negociadas en torno a la asistencia, la evaluación, la enseñanza, el cumplimiento de normas, el cumplimiento de horarios, entre otros. Desde una perspectiva amplia esta cualidad de flexibilidad permite potenciar el sostenimiento de la escolaridad, generando un campo mayor de oportunidades (Villagran y Cestare, 2015).

El trabajo de campo en torno a la puesta en acto de políticas de inclusión y curriculares viene dando cuenta de estas tensiones y sus efectos también en términos de enseñanza y apropiación de los conocimientos escolares (Villagran, 2022a, 2022b). Hay procesos que se profundizaron en el tiempo de confinamiento por la pandemia por COVID-19 pero que sin duda son preexistentes y cuyos efectos estamos viendo en el presente. Parte de esas prácticas de flexibilización en la escolaridad indican niveles de personalización (Lipovetsky, 1986) en las propuestas pedagógicas y curriculares con un espectro muy amplio de acciones y resultados.

En la pandemia global por COVID-19, el escenario generalizado fue de transmutación de la escolarización (Kaplan, 2020) y junto con ello las tecnologías educativas se colocaron en la primera línea de respuesta (Williamson, Eynon & Potter, 2020). Rápidamente la enseñanza remota de emergencia transparentó las desiguales condiciones culturales, tecnológicas y económicas en la accesibilidad de docentes y estudiantes para garantizar la continuidad pedagógica (Batthyány & Arata, 2020; Preti & Fernández, 2020; Red ESTRADO, 2020; Villagran, 2020). No obstante, las instituciones educativas demostraron, una vez más, un alto nivel de respuesta a las demandas sociales y desarrollaron estrategias de acompañamiento pedagógico con los recursos e infraestructuras tecnológicas propias (Villagran, 2022a). La conectividad y su calidad, la accesibilidad o no, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos o su inexistencia, pasaron a ser los indicadores de un malestar digital que aún invade a los sujetos que buscan saber qué hacer con lo que hay sin desconocer lo que no hay (Álzaga & Bang, 2020).

Durante la pandemia, la domiciliación de la escuela (Dussel, 2020) involucró adecuar contenidos, organizarlos, enseñar y evaluar; promovió nuevas experimentaciones y posicionamientos frente a las emergencias y a la aparición de nueva legislación para orientar las tareas de enseñanza. En la provincia de Santa Cruz, contemplando los lineamientos nacionales, se propuso el trabajo integrado por áreas de conocimientos. En el nivel institucional, los responsables de coordinar la tarea fueron los equipos de gestión junto a las asesorías pedagógicas. Esta labor implicó nuevas formas de organizar el trabajo pedagógico en propuestas conjuntas que, si bien estaban contempladas curricularmente antes de la pandemia, no fue sino hasta el momento del confinamiento por COVID que se pusieron en ejercicio (Villagran y Cestare, 2024). Por otro lado, se modificaron los criterios de acreditación de espacios curriculares y de promoción al año inmediato superior, lo que aseguró un tránsito por el nivel sin interrupciones. Estos aspectos son los que problematizamos en este escrito.

Los resultados que aquí presentamos son producto de una investigación de diseño cualitativo en torno a la puesta en acto de políticas en educación secundaria en una localidad del norte de la provincia de Santa Cruz. Parte de esa investigación tuvo como objetivo la descripción de las políticas de escolarización, las prácticas curriculares y de evaluación durante la pandemia y en el retorno a la presencialidad plena. En este escrito, recuperamos y analizamos especialmente la información obtenida entre los años dos mil veinte y dos mil veinticuatro. En este período hemos realizado entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) a estudiantes, docentes y equipos de gestión y orientación pedagógica, talleres de retroalimentación con docentes, relevamiento documental y construcción cronológica y relevamiento periodístico a modo de contextualización del asunto público. Durante el tiempo de confinamiento, producto de la revisión de los modos de obtención de información, realizamos las entrevistas y los talleres de modo virtual a través de plataformas de videollamada, tanto con docentes como con estudiantes. En relación con el relevamiento periodístico, seguimos un criterio de selección de información regional y provincial. La información obtenida fue sistematizada y analizada a través del software ATLAS.ti y los principales resultados del proceso de construcción categorial son puestos en discusión aquí.

Efectos de los lineamientos de acreditación y promoción durante la escolarización en casa

La escolarización en casa propuso innumerables desafíos que exigieron intervenciones urgentes. El sostenimiento del lazo con las escuelas era un objetivo central que requirió nuevas medidas para promover la continuidad de las trayectorias estudiantiles. En el contexto de la pandemia, las políticas puestas en acto (Ball, Maguire y Braun, 2012; Villagran, 2018) dejaron huellas en el hacer escuela. Luego de un año del retorno a la presencialidad plena, dado los efectos diagnosticados en la promoción inmediata, se impulsaron modificaciones a la legislación^[3] que tomaron cuerpo en nuevos acuerdos y regulaciones. En la provincia de Santa Cruz, centralmente se afectó el Régimen Académico^[4] que establece el sistema de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los estudiantes. Con las modificaciones en la legislación en el contexto pandémico, el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado en los aprendizajes en propuestas curriculares integradas en proyectos, para quienes no hubieran acreditado hasta dos espacios curriculares, se establece que «Promocionarán al año inmediato superior todos los estudiantes».

Estas medidas generaron adhesiones y rechazo en los distintos sectores. En relación con los estudiantes y considerando sus relatos es posible inferir que la nueva forma de promoción y la flexibilidad propuesta tenía como efecto restarles posibilidades de construir aprendizajes significativos. Hacer posible el pasaje de un año a otro con múltiples espacios adeudados les generó la presunción de que había conocimientos que no habían logrado construir. Los relatos que se presentan a continuación así lo refieren:

Nosotros no aprendemos nada (...) Para mi punto de vista, el tema de la escuela la estoy pasando re mal. (...) Yo estaba en 4° cuando pasó esto de que podías pasar con seis materias, bueno yo las rendí y me quedé con solamente con una, dejé solamente una previa de 4° y bueno pasé a 5° (...) Creo que debería haber hecho de nuevo 4° (Aixa, estudiante, entrevista mayo de 2021).

En la escuela siento que si hago las cosas mal no importa. Pasa... y me preocupa. ¿Cómo me preparo para la universidad así? (...) Creo que no voy a poder. Si tuvimos pocas clases, casi no entendí nada. (Zoe, estudiante, entrevista mayo de 2021).

Estos relatos tomados en momentos de la escolaridad en casa marcan la preocupación de los jóvenes en torno a la construcción de saberes que la escuela posibilitó y si estos saberes reúnen las condiciones para continuar con los estudios. Aparece algo de la autorreflexión sobre el desempeño al referir que *debería haber hecho de nuevo 4°* como estrategia para una construcción que pareciera recaer en una responsabilidad individual. Recuperamos estas expresiones y las presentamos aquí porque marcaron y signaron el retorno a la presencialidad que se presentó y fue vivenciado con incertidumbre por parte de los jóvenes. Ya al retorno a la presencialidad, un estudiante pone en palabras:

Yo me guíé mucho por un comunicado que había salido que este año no iban a evaluar, o sea como que solamente era una entrada de lo que íbamos, de lo que vamos a ver el año que viene porque supuestamente el año que viene vamos a volver a cursar quinto año, por lo que yo sé. Pero no sé tampoco si va a ser así, si van a flexibilizar ahora, bueno nadie sabe. A mí me da igual si me lo corrigen o no, al menos que me pongan que lo recibió para mí ya está, porque no tiene sentido. (Brian, estudiante, entrevista abril de 2022).

Estas marcas en las trayectorias estudiantiles supusieron especial atención y la puesta en marcha de estrategias para crear las condiciones para la permanencia y el egreso del estudiantado. Los relatos enuncian el malestar vivenciado por las y los estudiantes en torno a distintos aspectos que hacen a la vida escolar: la construcción de aprendizajes, la preocupación por la preparación previa para encontrarse en condiciones frente a lo que entienden les requerirá los estudios universitarios, la modificación en los términos de las normas escolares: a tarea entregada le corresponde devolución–calificación recibida. Estas alteraciones los ubican en una especie de pérdida (o quizás por esto, de búsqueda) del sentido del hacer escolar. Por otro lado, y desde las agencias oficiales, las estrategias para sostener la escolaridad se asentaron en la promoción asistida que tuvo centralidad.

La promoción asistida en la provincia tiene historia. Comienza a ser considerada en el año 2012, en el marco de la Resolución N° 174/12 del CFE.^[5] Inicialmente implementada en EGB (Educación General Básica), en el marco de la pandemia es asumida con adecuaciones en la educación media y resulta controversial por su puesta en marcha y sus efectos. Los datos publicados por el CPE a fines del año 2023 muestran que «de los 17.200 alumnos que hay actualmente en el secundario común, 14.140 tienen tres o más espacios curriculares acumulados para recuperar». De esos, uno de cada tres de esos estudiantes terminó de cursar el colegio secundario acumulando materias sin límites.^[6] En declaraciones públicas,^[7] el representante gremial del colectivo docente afirmó que:

Hoy los alumnos de secundario se pueden llevar todas las materias previas de 1°, 2°, 3° y 4°, no importa cuántas. Se supone que en 5°, a través de diferentes dispositivos ven si pueden recuperar los contenidos (...) Eso es nefasto. (Secretario Gremial, nota periodística, junio de 2023).

Las medidas implementadas en el marco de la pandemia pusieron en tensión el derecho a la educación y la generación de aprendizajes significativos. Luego, al retorno a la presencialidad, las estrategias propias de la promoción asistida se sostuvieron con dispositivos de acompañamiento (tutorías pedagógicas en horario extraescolar) para la acreditación de los espacios. La clave en términos de inclusión transversalizó toda una serie de estrategias que permitieron el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles y, a muchos de las y los estudiantes, el vínculo con las escuelas.

En relación con el conocimiento y los saberes que desde la escuela se lograron construir, reflexionamos en el apartado siguiente. Allí atendemos a las preocupaciones y ocupaciones de docentes en torno a lo que las y los estudiantes saben, cuáles son sus sentires y cómo construyeron sus saberes.

Los efectos en el retorno a la presencialidad: el lugar de los conocimientos escolares en el acompañamiento al estudiantado

Tal como expusimos en el apartado anterior, las regulaciones respecto de la acreditación de espacios curriculares y promoción de año escolar, si bien flexibilizan las condiciones de las trayectorias estudiantiles permitiendo el avance por el nivel, no por ello no generan preocupaciones. Las y los estudiantes manifiestan sentir que no aprenden y que hay contenidos que deberían saber y que no los están adquiriendo. Los docentes también se preguntan por el lugar de los conocimientos escolares, por su función de transmisión y por los efectos de las regulaciones para los estudiantes. Durante la escolarización en casa, una de las estrategias de seguimiento y evaluación fue la puesta en funcionamiento de trabajos prácticos integrados por campos de conocimiento, aún con la preocupación de los docentes por la integración de contenidos propuesta que produciría una selección exacerbada de asuntos centrales (Villagran, 2022b) en los diferentes espacios curriculares.

Las regulaciones adoptadas durante la escolarización en casa y, en su intento de fortalecer el vínculo del estudiantado con la escuela, fragilizaron el nexo con los contenidos escolares y las prácticas de estudio en sí. Finalmente, para quienes no lograban acreditar saberes a través de las modalidades puestas en funcionamiento, promocionan al año siguiente acumulando asignaturas pendientes de aprobación. Es importante señalar que esa acumulación de asignaturas no tuvo límites y de allí que los y las estudiantes sientan que la deuda es muy grande y casi imposible de saldar.

Una docente relata cómo esos efectos de la normativa se condensan en una situación que perjudica al estudiantado:

Lo ves en las planillas esto que hayan pasado los pibes así de esta forma, te hace llegar a pibes que deben cuarenta y pico de materias. ¿Y cómo haces eso para nivelarlo? (...) vos cumplís órdenes sabiendo que al único que perjudicás es al pibe. Hoy el pibe si está en 4° año debiendo cuarenta y pico materias, ponele de 4° y 3°, si él aprueba materias de 3° va a aprobar prácticamente 5° y este 4° queda ahí pendiente. O sea que ese pibe cuando entre en la universidad va a ser lo más frustrante de la vida, porque no va... o sea, no va a entender nada. (Nadina, profesora y preceptora, entrevista, junio de 2022).

Cuando docentes relatan cómo ven a las y los estudiantes, lo sucedido durante el confinamiento y el futuro no lejano, circula un malestar asociado a la frustración y el no saber. En el fragmento observamos cómo ella para explicarnos utiliza términos con carga negativa como decadencia, perjuicio, frustración y no entendimiento. Esa frustración además es compartida porque no es solo el no saber de las y los jóvenes, sino la sensación de no poder enseñar:

Entrevistadora: ¿Y los profes cómo están viviendo esto?

Nadina: Frustrados. Frustrados porque llegó un momento en que es como cuando vos manejas un títere que vos lo movés cómo vos querés, hoy el profe se siente de esa forma. Frustrado porque no alcanza a dar todos los contenidos, después porque tiene que elegir los contenidos de los pibes para dar... ¿entendés? Es todo un manoseo del trabajo del profe, ¿no? (...) de toda esa cantidad de contenido vos solamente vas a poder dar tres, cuatro, cinco. O elegí, a ver. ¿Cuáles son más importantes?. (Nadina, profesora y preceptora, entrevista, junio de 2022).

Hay prácticas curriculares que parecieran haber sido *ad hoc* durante el confinamiento y que, al retorno a la presencialidad, algunas se sostienen y van sedimentando las formas de selección y transmisión de los contenidos escolares. Hay huellas de la pandemia que se han quedado en la escolaridad (Villagran y Cestare, 2024), marcando no solo el pasaje por un período complejo sino un conjunto de efectos no deseados. Claro que no decimos que no existan procesos de jerarquización de contenidos o niveles de inclusión entre ellos, o que cantidad asegura calidad, pero sí sostenemos que hay una experiencia respecto del contenido escolar como aquel eslabón que se va perdiendo en una escolaridad que focaliza en un tránsito sin detenimientos.

Este es un tema que se debate en sentido pedagógico y que ha producido amplia resonancia en los medios de comunicación. En una nota periodística del año 2023^[8] se expone el conflicto entre el gremio de docentes y el gobierno provincial por la situación de acumulación de materias:

En la provincia está en ejercicio la resolución 323/22, que hace que en el secundario los estudiantes puedan transitar sin importar la cantidad de materias que se lleven, y, por ejemplo, en 5° año, hay casos de cientos de alumnos que están adeudando más de 30 espacios curriculares.

En el apartado siguiente introducimos algunas líneas de análisis en torno a una reciente regulación que apunta a resolver algunos de los problemas resultantes de las modalidades de evaluación, acreditación y promoción durante la escolarización en casa.

Nuevas regulaciones de acompañamiento a las trayectorias para la terminalidad escolar

En el mes de febrero del año 2024 se aprobó la nueva normativa que crea el Plan de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares de estudiantes secundarios, por el plazo de dos años (ciclos lectivos 2024 y 2025). Se establece la figura del «coordinador de trayectorias escolares» para los estudiantes que están cursando la secundaria, y también la figura del «coordinador de trayectorias escolares para el egreso» en las instituciones de nivel secundario para quienes han finalizado sus cursadas pero no han accedido a la terminalidad, en los ciclos lectivos comprendidos entre 2020 y 2023. A esta regulación le antecede una instancia durante el año 2023 de reinstalación de las tutorías pedagógicas en educación secundaria para el trabajo puntual con estudiantes que adeudan espacios curriculares y que han egresado del nivel. Según relatan las y los docentes, esta estrategia resultó solo en algunos casos, puesto que el estudiantado no siempre asiste a los encuentros propuestos. Tal como mencionamos anteriormente, pareciera que la frustración detiene a los jóvenes, porque sienten que lo adeudado es mucho para rendir y que no podrán responder de manera adecuada.

Iniciado el año 2024, y con cambio de gobierno provincial en todas las agencias oficiales, se procedió a un cambio de rumbo y al detenimiento de la promoción asistida^[9]. De este nuevo plan se destacan los siguientes puntos:

- Designación de la figura de coordinador de acompañamiento de trayectorias escolares por año con alumnos a cargo. El coordinador tendrá como tarea el diseño de un itinerario progresivo y flexible con cada alumno para la regularización de la escolaridad construyendo un plan Formativo Personal.

- La constitución de un equipo docente de acompañamiento de las trayectorias para brindar espacios de enseñanza para el aprendizaje y realizar las instancias evaluativas para los espacios pendientes de aprobación.
- La creación de la figura del coordinador de trayectorias particulares para egresados con espacios pendientes de aprobación. Esto implica el diseño de un plan de acción individualizado.
- Cada institución elaborará un Plan Institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares que incluirá cada Proyecto Formativo Personal.
- Las agrupaciones de alumnos serán flexibles y durarán como máximo un bimestre.
- Para la aprobación de espacios adeudados podrá aplicarse la aprobación por complejidad de saberes.

Estas estrategias de acompañamiento a las trayectorias proponen contrarrestar los efectos de la acumulación de materias durante y posteriormente al confinamiento por COVID-19. De primer momento podría aseverarse que se trata de una intervención política que recupera la figura del tutor en educación secundaria y se afina en la personalización de las propuestas pedagógicas. Por otra parte, no es un dato menor que no se hable de propuestas pedagógicas o curriculares sino de itinerarios formativos. La flexibilidad sigue siendo una característica de las acciones que se ponen en marcha, como así también la laxitud en la evaluación y el lugar en que se ubica el contenido a transmitir y la construcción de saberes.

Conclusiones

La escolaridad en casa requirió una batería de acciones mancomunadas para sostener algo de lo que constituía el mundo conocido pre-pandémico. Ante la incertidumbre y los nuevos miedos, la escuela contuvo, asistió, escuchó y, en el mientras tanto, continuó con la labor de enseñanza. En pospandemia, las escuelas propusieron una serie de medidas «buscando nuevos modos de regulaciones (...) que permitan organizar la vida escolar en contexto, arreglándose para proponer márgenes de funcionamiento» (Cestare, 2019:6). En ese escenario surgen formas de seleccionar, jerarquizar, distribuir, organizar y acreditar saberes.

Las regulaciones durante el confinamiento por COVID-19 generaron controversias al interior de las escuelas. Los docentes asumieron distintas posiciones en relación con las medidas que se ponían en acto y, entre los estudiantes, generó adhesiones y malestares. Por su parte, los docentes se vieron impelidos a trabajar en la definición y puesta en marcha de propuestas pedagógicas conjuntas, vinculando disciplinas diferentes y consensuando calificaciones. La forma abrupta en que se llevó adelante la iniciativa puso en evidencia la poca experiencia de trabajo colectivo que la medida demandaba y, más allá de la predisposición de los docentes, en muchos casos la definición de criterios de manera conjunta no estuvo exenta de tensiones al interior de las escuelas imprimiendo situaciones de malestar institucional.

A su vez, la promoción automática como estrategia de intervención —en una serie que persiguió el objetivo de la inclusión para aquellos estudiantes que no lograron los aprendizajes requeridos para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad— permitió a las y los jóvenes habitar la escuela encontrando espacios para vincularse con algo diferente, y también con otras y otros. A partir del cambio en la línea política de conducción provincial, se propone un viraje que anula este lineamiento y proporciona nuevas estrategias recuperando los espacios de tutorías pedagógicas y ampliando días de asistencia a la institución. En este marco se sostiene la dimensión flexibilizada en el acompañamiento de las trayectorias y se acentúa el carácter individual de las mismas proponiendo itinerarios formativos que permiten la terminalidad de los estudios atendiendo a recorridos variables y heterogéneos. Cabe preguntarse sobre el andamiaje que sostendrá la

medida a fin de no contribuir al desánimo y frustración de los jóvenes que, al término del cursado de los estudios secundarios cuentan con decenas de materias adeudadas, escasas herramientas para abordarlas y, en el horizonte, la culpabilización individual respecto a su desempeño académico. Si recuperamos las palabras de las y los jóvenes y docentes expresadas en las entrevistas, se hace evidente que las preocupaciones por la construcción de saberes significativos y preparatorios para el porvenir continúa presente, como también la centralidad de la escuela pública para hacerlos posible.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Álzaga, J., & Bang, L. (2020). Malestar digital: Algunas lecturas sobre vivencias de alumnxs universitarios. [Archivo de video, 22 de octubre de 2020]. Recuperado de: https://youtu.be/VPtrirPsZ_4
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Batthyány, K., & Arata, N. (2020). Pandemia y desigualdad. Una respuesta integral a la crisis. En I. Dussel, P. Ferrante & Pulfer, D. (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 255–268). Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problematicas-en-iberoamerica-detail>
- Cestare, A. M. (2019). Regulación de las conductas de los estudiantes en la sociedad del gerenciamiento. Un estudio en las escuelas secundarias. *Divulgatio. Perfiles académicos de posgrado*, 4 (10), pp. 36–55. Recuperado de: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2903>
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337–348). Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Kaplan, C. (2020). La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia. [Archivo de video, 19 de mayo de 2020]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV_Cg&ab_channel=LaPedagog%C3%ADaqueVendr%C3%A1
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Anagrama.
- Preti, M., & Fernández, M. C. (2020). Educación y desigualdad socioeconómica. Políticas públicas em tempos de pandemia (República Argentina). *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(1), 22–42.
- Red ESTRADO (2020). Informe de la Red ESTRADO–ARGENTINA Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/academica/wp-content/uploads/sites/33/2020/05/2020-Informe-Red-ESTRADO-Arg-reuni%C3%B3n-Min-Ed-Naci%C3%B3n.pdf>
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Villagran, C. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. [Tesis Doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Villagran, C. (2019). *El dispositivo está de moda: dinámicas y personalización en las regulaciones de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria. Textos y Contextos desde el sur*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Villagran, C. (2020). Situación de los niveles del Sistema Educativo de las regiones-Patagonia. Argentina. Ciclo de Encuentros virtuales de reflexión. Situación de los niveles del Sistema Educativo en las regiones. SAIE.
- Villagran, C. (2022a). Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto. *Revista IRICE N° 42*, pp. 11–38. Recuperado de: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/-e-ISSN2618-4052>

- Villagran, C. (2022b). ¿Qué estamos enseñando? Problematizaciones en torno de la puesta en acto de políticas curriculares en educación secundaria en tiempos de pandemia. En Santucci, P et al. (2022), *Educación Secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia* (pp. 232-248). Puntoaparte Ediciones.
- Villagran, C. y Cestare, A. M. (2024). Formas de hacer escuela en pandemia o del complejo mosaico de saberes, preocupaciones y demandas. En Di Piero, E., Santucci, P. y Causa, M. (2024), *Pandemia y los desafíos del después en una agenda federal de investigaciones sobre nivel secundario* (pp. 39–50). Puntoaparte Ediciones.
- Villagran, C. y Cestare, A. M. (2015). Los jóvenes y la escuela secundaria: la escolaridad entre la flexibilidad, la negociación y las transformaciones. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas.*, volumen 7, n°11, 153–177. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.

Documentos oficiales consultados

- Acuerdo CPE. Santa Cruz N° 075/14
- Acuerdo CPE. Santa Cruz N° 003/23
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- Resolución CPE–Santa Cruz N° 323/22

NOTAS

- [1] Acuerdo CPE–Santa Cruz N° 003/23.
- [2] Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz.
- [3] Resolución CPE–Santa Cruz N° 323/22.
- [4] Acuerdo CPE–Santa Cruz N° 075/14.
- [5] <https://www.tiemposur.com.ar/info-general/48390-promocion-acompañada-recurso-pedagógico-para-trabajar-en-la-diversidad>
- [6] <https://noticias.santacruz.gob.ar/gestion/educacion/item/30000-educacion-comenzo-el-plan-de-acompanamiento-a-los-estudiantes-secundarios-en-toda-la-provincia-tras-el-fin-de-la-promocion-automatica>
- [7] <https://www.infobae.com/sociedad/2023/06/03/reclamo-docente-en-santa-cruz-aseguran-que-hay-alumnos-que-llegan-a-quinto-ano-con-30-materias-previas/>
- [8] <https://www.infobae.com/sociedad/2023/06/03/reclamo-docente-en-santa-cruz-aseguran-que-hay-alumnos-que-llegan-a-quinto-ano-con-30-materias-previas/>
- [9] Acuerdo CPE–Santa Cruz N° 003/23.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelica/amelica/journal/582/5825369012/5825369012.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Ana Mariela Cestare, Carla Villagran

Regular y acompañar en la educación secundaria: un análisis en el mediano plazo pospandemia

Regulating and accompanying in secondary education: an analysis in the post-pandemic medium term

Itinerarios educativos

vol. 22, núm. 1, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.