


Políticas de reforma al régimen académico de la educación secundaria obligatoria y nuevas formas de regulación de las trayectorias escolares. Estudio en escuelas de modalidad técnico profesional en Córdoba, Argentina*


Políticas de reforma do regime acadêmico da educação secundária obrigatória e novas formas de regulação das trajetórias escolares: um estudo em escolas de modalidade técnica em Córdoba, Argentina

Reform policies for the academic regime of compulsory secondary education and new forms of regulation for school trajectories: a study in technical education schools in Córdoba, Argentina

Yanina Débora Maturo**

 <https://orcid.org/0000-0002-9942-6364>

María Cecilia Bocchio***

 <https://orcid.org/0000-0003-3915-6857>

Resumen: Este artículo aborda desde un enfoque sociopolítico la puesta en acto del Nuevo Régimen Académico (NRA) en las escuelas de modalidad técnico profesional en Córdoba, Argentina. Esta política se presenta como una estrategia orientada a garantizar la escolarización secundaria obligatoria (ESO). La analítica presentada pretende abordar la Trayectoria Escolar Asistida (TEA) como instrumento de regulación que es

* Esta investigación obtuvo el apoyo económico de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (SECyT-UNC). Resolución 2023-00476941-UNC-REC.

** Doctora en Ciencias de la Educación, con formación Posdoctoral en Políticas Educativas (IDH, CONICET-UNC, Argentina). Profesora de Política Educacional y Legislación Escolar (UNC, Argentina). Co-directora del Grupo de Investigación en Estudios de Políticas Educativas (GiEPED-CIFFyH-UNC, Argentina). Integra el Equipo de Trabajo del NEIES-MERCOSUR (SPU, Argentina). E-mail: <yanina.maturo@unc.edu.ar>.

*** Doctora en Educación, Doctorado en Política y Administración Educativa. (ULisboa, Portugal) con formación Posdoctoral en Políticas Educativas (IDH, CONICET-UNC, Argentina). Profesora Departamento PAPE (UIB, España). Investigadora consolidada del grupo Innovación Educativa y Profesión Docente (UIB, España). Investigadora Correspondiente en el exterior (CONICET, LICH, Argentina). Investigadora del Grupo de Estudios sobre Políticas Educativas (GiEPED-CIFFyH-UNC, Argentina). E-mail: <mcbochio@gmail.com>.

tensionado tanto por los objetivos de inclusión educativa de estudiantes en riesgo de abandono, como por las limitaciones pedagógicas y organizativas históricas de la escuela secundaria. La metodología es cualitativa e incluye relevamiento documental, cuestionario online, trabajo de campo en escuelas técnicas y entrevistas en profundidad a inspectores escolares. Los resultados sugieren que, aunque el NRA y la TEA apuntan a la inclusión, las demandas administrativas y organizativas adicionales para los docentes dificultan el efectivo cumplimiento de los objetivos pedagógicos de la política.

Palabras clave: Políticas educativas. Escuela secundaria. Régimen académico.

Resumo: Este artigo examina, a partir de uma abordagem sociopolítica a atuação do Novo Regime Acadêmico (NRA) nas escolas de modalidade técnico profissional em Córdoba, Argentina. Esta política é apresentada como uma estratégia para garantir a escolarização secundária obrigatória (ESO). A análise foca na Trajetória Escolar Assistida (TEA), entendida como um instrumento de regulação que enfrenta tensões entre os objetivos de inclusão educacional para os estudantes em risco de abandono e as limitações pedagógicas e organizativas históricas da escola secundária. A metodologia é qualitativa e inclui levantamento documental, questionário online, trabalho de campo em escolas técnicas e entrevistas em profundidade com inspetores escolares. Os resultados indicam que, embora o NRA e a TEA busquem promover a inclusão, as crescentes demandas administrativas e organizativas sobre os docentes dificultam a efetiva consecução dos objetivos pedagógicos estabelecidos pela política.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino médio. Regime acadêmico.

Abstract: This article examines, from a socio-political approach, the enactment of the New Academic Regime (NAR) in technical education schools in Córdoba, Argentina. This policy is presented as a strategy aimed at ensuring compulsory secondary education (CSE). The analysis focuses on the Assisted School Trajectory (AST), understood as a regulatory tool that faces tensions between the objectives of educational inclusion for students at risk of dropout and the historical pedagogical and organizational limitations of secondary education. The methodology is qualitative and includes documentary surveys, online questionnaires, field work in technical schools and in-depth interviews with school inspectors. The results suggest that, although the NAR and the AST aim to promote inclusion, the increasing administrative and organizational demands placed on teachers hinder the effective achievement of the pedagogical objectives set by the policy.

Keywords: Educational policies. High school. Academic regime.

Introducción

En los últimos 20 años diferentes países de América Latina han extendido la obligatoriedad de la educación secundaria bajo los principios de democratización e igualdad educativa. En Argentina ello fue acompañado por acciones concretas para mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria.¹

Las nuevas regulaciones sobre la obligatoriedad de la educación secundaria y su consecuente expansión generaron distintas acciones y estrategias con el objetivo de garantizar los procesos de incorporación, retención y egreso del nivel. En otras palabras, la universalización del nivel supuso la

¹ Desde los '90 en adelante el Sistema Educativo Argentino ha experimentado dos reformas sustanciales que tuvieron impacto directo en la escuela secundaria: la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195/1995, la cual extendió la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años y la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006, que definió una escolaridad obligatoria de 13 años, a partir de los 4 años y hasta completar la escuela secundaria (Bocchio & Miranda, 2018). Asimismo, la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (ETP) N° 26058 –un año antes de la LEN– inició las transformaciones de la escuela secundaria, con el objetivo de atender la “aplicación dispar” y “el bache legal” que había dejado la Ley Federal de Educación en torno a la educación técnica y reorganizar el servicio educativo de la ETP (Maturó, 2016).

necesidad de construir políticas para atender a estudiantes que eran sistemáticamente expulsados de la escuela secundaria.

La flexibilización del régimen académico de la escuela secundaria fue asumida desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26026 en el año 2006 como una estrategia para garantizar la inclusión en el nivel. Los acuerdos alcanzados en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE) colocaron el foco de atención en la necesidad de promover un proceso de acompañamiento pedagógico más individualizado, como estrategia para responder a las demandas que supone la escolarización de estudiantes que históricamente abandonaban el sistema educativo o que presentan trayectorias escolares inconclusas. Desde los aportes de Terigi (2014) entendemos a las trayectorias inconclusas, como trayectorias no encauzadas, como aquellas que se desarrollan en disonancia con las trayectorias teóricas establecidas en tanto “itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” y al cual “tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes (...) la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción” (Terigi, 2007).

En el marco de esas acciones el Nuevo Régimen Académico (NRA) diseñado por la provincia de Córdoba para la escuela secundaria se presenta como un instrumento de la política educativa que procura, a través de nuevas alternativas institucionales y pedagógicas, ofrecer una propuesta diferenciada para atender a la trayectoria académica de los estudiantes en vistas a completar su formación y escolarización obligatoria. A partir del año 2017 el Ministerio de Educación de la provincia comienza a impulsar diferentes acciones de reforma del régimen académico de la escuela secundaria con el propósito de acompañar las acciones del gobierno nacional, responder a los requerimientos de las nuevas normativas nacionales y provinciales y, sobre todo, dar respuestas a los problemas recurrentes de la escuela secundaria: repitencia, abandono y sobreedad.

En Córdoba, donde se contextualiza la investigación desarrollada, a partir de la Resolución N.º 188 del año 2018 se inicia un proceso de revisión del régimen académico vigente para la educación secundaria. La implementación del NRA supone para la agenda educativa provincial un eje vertebrador de las diversas iniciativas que la política educativa prevé, habilitando la interpelación de la matriz fundacional selectiva de la educación secundaria. La relevancia asignada a esta política se cuantifica en que, sobre un total de 205 escuelas técnicas, en la actualidad 145 se encuentran incorporadas al programa de NRA.²

Por tanto, la investigación que se presenta analiza al NRA como una política educativa destinada a garantizar la Escolarización Secundaria Obligatoria (ESO) en la provincia de Córdoba-Argentina. El análisis desde un enfoque sociopolítico parte de reconocer que en la traducción y de la puesta en acto de una política (Ball et al., 2012) los sujetos tienen un rol sustancial en el proceso que demanda la interpretación de las normativas. En esa línea interpretativa, este estudio hace foco en las especificidades que adquirió la operacionalización de una estrategia pedagógico-didáctica de acompañamiento del estudiantado en riesgo de abandono y exclusión escolar: la Trayectoria Escolar

² El NRA comienza a implementarse en esta provincia durante el transcurso del año 2018 en 76 escuelas públicas y privadas, mientras que en 2019 se suman 81 escuelas más. De la primera etapa, 23 escuelas corresponden a la modalidad de la ETP y en la segunda etapa 39. En el año 2020 se incorporan 54 escuelas más al programa, de las cuales 30 son técnicas. En el año 2021 no se producen nuevas incorporaciones mientras que, en 2022, 24 escuelas técnicas de gestión estatal son sumadas al programa de un total de 50 y de las cuales 3 de ellas son escuelas técnicas de gestión privada. En 2023 se suman 29 escuelas técnicas de un total de 83 (24 de ellas secundarias comunes privadas). En 2024 el programa NRA se encuentra bajo revisión y no se incorporó ninguna escuela técnica a la propuesta hasta el momento (octubre 2024).

Asistida (TEA). Nos preguntamos ¿cómo la interpretan?, ¿cómo la traducen?, ¿qué acciones despliegan para su desarrollo? y ¿qué efectos concretos tiene con relación a sus objetivos?

La hipótesis de trabajo que orienta este escrito sostiene que el NRA y la TEA, como instrumentos de la política educativa para garantizar la ESO, si bien ponen en valor la inclusión educativa como objetivo prioritario, en la puesta en acto a nivel de las escuelas dicho objetivo encuentra un sinfín de limitantes pedagógicas, materiales y/o formativas que hacen que la TEA devenga, principalmente, en una responsabilidad para un profesorado al que se le demanda dar respuesta a nuevas tareas administrativas y organizativas que son un atentado al cumplimiento de los objetivos pedagógicos de la política. De esta forma, estamos proponiendo avanzar sobre el análisis de la tensión que deviene de la búsqueda de prácticas docentes para que la inclusión y el aprendizaje puedan suceder, al tiempo que el trabajo docente se incrementa exponencialmente.

La investigación se enmarca en un enfoque de tipo cualitativo (Vasilachis, 2006). Además del relevamiento documental, se llevó adelante una recolección de datos a través de la administración de una encuesta a equipos directivos de la totalidad de escuelas afectadas al NRA durante el período 2018-2019. Luego, en una segunda etapa, se pusieron en diálogo esos resultados con el trabajo de campo realizado en escuelas técnicas y con entrevistas en profundidad aplicadas a inspectoras de escuela. Dicha estrategia metodológica permitió analizar comparativamente (Glaser & Strauss, 1967) diversas experiencias institucionales de un total de 62 escuelas técnicas de la provincia de Córdoba para, posteriormente, realizar trabajo de campo en 6 escuelas técnicas y entrevistas en profundidad a 6 inspectores escolares.

En un primer momento, el artículo se organiza a partir de introducir las referencias teóricas y metodológicas de la investigación. En segundo momento, conceptualizamos y ampliamos la caracterización del NRA para dar lugar en un tercer momento, al análisis del trabajo de campo sobre las particularidades que adquiere la operacionalización de la TEA. Finalmente se presentan algunas reflexiones acerca de los desafíos y límites que posee esta política educativa.

Categorías teóricas y decisiones metodológicas para el análisis de la regulación de las trayectorias escolares en la escuela secundaria

El concepto de regulación aplicado al sistema de enseñanza posibilita para Barroso (2006) la descripción de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes donde confluye la regulación institucional o normativa con la regulación situacional; siendo esta última la que acontece a nivel de las organizaciones, donde las normas no configuran reglas estables e inalterables por parte de los actores sociales, sino que muy por el contrario son redefinidas por los mismos en el contexto de acción. En estos dos procesos subyacen una diversidad de fuentes, finalidades, sentidos desplegados por los mismos actores y las instituciones educativas en su conjunto.

En el marco de esta conceptualización, la TEA se vuelve un componente sustancial en el proceso de regulación situacional de las trayectorias escolares que propone el NRA para ampliar el acceso a la ESO. El concepto de trayectoria escolar encuentra su origen en una perspectiva conceptual ligada al concepto sociológico de trayectoria, que propone un modo de entender las trayectorias escolares desde las condiciones institucionales y contextuales que la definen.

En esa línea, Terigi (2009) sostiene que el sistema educativo define a través de su organización trayectorias escolares teóricas, como la expresión de recorridos lineales de los sujetos previstos a priori en tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo se vuelven particularmente relevantes en esos procesos: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. Sin embargo, la autora también señala que:

(...) analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo”. (p. 12)

Consideramos que una política de terminalidad como el NRA pretende ofrecer una propuesta diferenciada garantizando en efecto los derechos de acceso, permanencia, graduación y egreso del nivel. En consonancia con los planteos de Briscioli (2017) acordamos que la noción de trayectoria aplicada al ámbito de la educación viene a plantearse como un concepto teórico-metodológico que hace un aporte superador a las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, poniendo especial atención a las condiciones institucionales y/o contextuales que condicionan (o no) su desarrollo.

La TEA busca que el alumno que ha visto interrumpida su trayectoria escolar pueda retomar el cursado habitual cumpliendo con acciones y plazos de recuperación de los aprendizajes no alcanzados en las instancias y modalidades previstas por la escuela. En ese sentido, incidir positivamente en la trayectoria escolar implica reconocer sus recorridos como así también identificar sus dificultades en el ámbito de la ESO, analizando no sólo las acciones que desenvuelve el Estado para dar respuesta a dicha problemática sino las acciones y estrategias que desenvuelven sujetos e instituciones educativas.

Para poder llevar adelante el análisis de la recontextualización del NRA -y en específico la TEA- en las escuelas técnicas recuperamos los aportes de la “Teoría de la actuación de la política” o *policy enactment* desarrollada por Stephen Ball y equipo. Este herramental teórico permite centrar el análisis en el contexto de la práctica dando cuenta de cómo la materialidad de la política -en tanto contexto de actuación- y las prácticas escolares cotidianas (acciones desplegadas por los sujetos) intervienen en el desenvolvimiento del NRA. Ball et al. (2012) proponen como premisa principal que las escuelas intervienen y participan de forma directa en la producción de la política, cuestionando de esta manera la idea “lineal de implementación”. Por tanto, son las escuelas las que recrean y resignifican las políticas educativas. Se trata de un proceso complejo donde se pone en juego el contexto, la creatividad y los desafíos del movimiento del texto a la práctica.

Ahora bien, en este proceso de interpretación y traducción que lleva adelante el profesorado en las escuelas técnicas, interesa centrarnos en dos de las tres tecnologías o componentes que mencionan Ball y Mainardes (2024) que involucran los procesos de reforma neoliberal que impregnaron las políticas educativas del último tiempo a nivel mundial. Hablamos de poner el foco en la gestión y en el desempeño de los docentes en el marco de la operacionalización de la TEA del NRA. Como sostienen los autores:

Às vezes, eles são articulados na política como grandes medidas, mas, na maioria dos casos, consistem em pequenos movimentos e iniciativas separados, muitas vezes ambíguos, mais combinados, ou começam a ser combinados, dentro de um discurso unificador de padrões, de qualidade, de habilidades, de competencias e de aperfeiçoamento. (p. 12)

Nos interesa analizar cómo la puesta en acto de la TEA demanda de manera ciertas capacidades, habilidades y competencias en los docentes para llevar adelante los cambios que se propone; que no sólo dan lugar a responsabilizar al profesorado para poder dar respuesta a políticas orientadas a mejorar los índices de promoción e inclusión, sino que, además, lo expone a nuevas tareas administrativas y organizativas que son un atentado al cumplimiento de los objetivos pedagógicos de la política. Bajo un sistema de *performatividad* el docente busca ser “reinventado como una unidad de recurso, cujo desempenho das produtividades devem ser constantemente auditados para que possam ser aprimorados” (Ball & Mainardes, 2024, p. 13). Esto se reduce en última instancia a la obediencia a reglas generadas de forma exógena y a la exigencia de una forma de desempeño donde la práctica profesional se resume a satisfacer juicios e instrucciones fijadas e impuestas desde afuera (Ball, 2005, 2013).

Decisiones metodológicas

La investigación marco de la cual se desprenden parte de los resultados que se representan en este artículo, se encuadra en un estudio de tipo cualitativo con alcance descriptivo e interpretativo (Vasilachis, 2006), que busca indagar sobre las especificidades y diferentes relaciones que existen entre las prescripciones que establece el NRA y las formas de interpretación y traducción que las instituciones educativas llevan a cabo, reconociendo los factores que facilitan u obstaculizan dicho proceso y los efectos provocados.

La estrategia metodológica abarca en un primer momento una muestra de 65 escuelas técnicas, las cuales representan el universo de instituciones de esa modalidad bajo el NRA en los ciclos lectivos 2018 y 2019. Luego, en un segundo momento se avanza hacia un estudio de caso de tipo múltiple (Yin, 1994), que se inscribe en el marco de indagaciones de tipo cualitativas, por cuanto se considera que las unidades que lo integran se investigan con el propósito de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio.

En el primer momento del trabajo de campo, durante el año 2021, se llevó a cabo un relevamiento de carácter exploratorio y descriptivo a través de un formulario confeccionado bajo el soporte Google Form dirigido a los equipos directivos. Este formulario, que adoptó el formato de encuesta, tuvo como propósito relevar información que permitió dar cuenta de manera general de los aspectos organizativos y administrativos del NRA en escuelas técnicas y en base a sus elementos constitutivos: la TEA – objeto de análisis en este artículo- y de otros elementos no abordados aquí, como: el desarrollo de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), evaluación, acreditación y promoción, organización académica institucional, asistencia, convivencia escolar, movilidad estudiantil y Jornadas Interdisciplinarias de Integración de Saberes (JIIS). Del total de las 65 escuelas de modalidad técnica, sólo 3 escuelas no respondieron.

En la segunda etapa de la recolección de datos se seleccionan 6 escuelas técnicas, como estrategia de profundización y complementariedad de los datos relevados en la primera etapa.³ Se realizó un trabajo de campo basado en entrevistas en profundidad a docentes y recolección de evidencia documental en el período de mayo a octubre de 2022. También en esta segunda etapa se entrevistó a 6 inspectores escolares, uno por cada una de las escuelas seleccionadas y se recurrió a información estadística para una lectura más precisa sobre los efectos del NRA en las trayectorias escolares del estudiantado.

Respecto a la selección de los 6 casos de estudio, esta es una muestra intencional, con una importante representación en el universo de estudio de las escuelas secundarias técnicas que participan de la experiencia piloto: 3 escuelas por Córdoba capital y 3 escuelas técnicas del interior provincial. De las 6 escuelas seleccionadas, 3 son de orientación industrial y 3 agropecuarias, combinando a la vez alguna de ellas con la modalidad común o la orientación en servicios; todo lo cual permite dar cuenta de las particularidades que pudo tener el NRA en dichas orientaciones y/o especialidades. La selección de la muestra consideró el criterio de territorialidad, ya que dichas escuelas tienen representación en los departamentos con más densidad poblacional de la provincia de Córdoba.

El nuevo régimen académico como alternativa a un modelo de escuela secundaria hegemónico

Southwell (2011) sostiene que a lo largo del tiempo la conformación hegemónica del formato escolar del nivel secundario se perpetuó a través de ciertos elementos constitutivos que actuaron como grandes condicionantes de las diferentes transformaciones propuestas. Dichos elementos refieren, por ejemplo, a la enseñanza simultánea, currículum graduado, secuencia fija, enfoque generalista y enciclopédico, agrupamiento en base a la edad, aula/sección como unidad espacial, distribución de tiempos-espacios y rituales patrióticos. Asimismo, los cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa desafían aún hoy las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria (Jacinto & Terigi, 2007).

En función de ello, las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las mismas instituciones educativas que van ensayando diferentes estrategias que permitan cesar con el desgranamiento y la deserción de la matrícula (Terigi, 2007). El fracaso escolar comienza a formar parte de la agenda política y deja de concebirse como un problema de índole individual, siendo considerado como el resultado no deseado de la manifestación de un sistema escolar arraigado en principios selectivos. En este sentido la mirada se vuelve sobre el formato organizacional de la escuela secundaria, es decir, sobre el régimen académico.

Como ya se introdujo, la provincia de Córdoba no es ajena a estas problemáticas y en línea con las acciones del gobierno nacional, formaliza a través de la Res.188/2018 el inicio de la “prueba piloto” del Programa denominado Nuevo Régimen Académico (NRA). El NRA se constituye en una propuesta alternativa de gestión institucional y pedagógica para las escuelas secundarias en general y

³ La investigación realizada cuenta con el consentimiento informado a los participantes sobre el uso de la información suministrada, lo cual se encuentra explicitado en las grabaciones realizadas. Asimismo, en el cuerpo de este trabajo se reserva la identidad de los participantes y se usan términos genéricos ligados a su rol, función escolar.

para la modalidad de la educación técnico profesional en particular, enmarcada dentro del campo de las políticas que fomentan la inclusión socioeducativa.

De esta manera, el NRA es una política que procura, a través del diseño de nuevas alternativas institucionales y pedagógicas, ofrecer una propuesta diferenciada a la trayectoria académica de los estudiantes para completar su formación y escolarización, garantizando los derechos de acceso, permanencia y egreso (Maturó, 2023). En el marco de las resoluciones del Consejo Federal de Educación y de los lineamientos de la Ley de Educación Nacional, se define al régimen académico como un elemento estructurante de las prácticas de enseñanza y evaluación en el nivel secundario, el cual posee reconocidos impactos en los aprendizajes y las trayectorias de los estudiantes. Concretamente refiere al

Conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumno en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por las regulaciones en estado práctico, que inciden en las trayectorias escolares de los alumnos. (Res. CFE N.º 93/09)

El régimen académico, en tanto instrumento regulador, de carácter pedagógico y administrativo, instituido en las escuelas por los usos y costumbres, ordena, articula e integra las regulaciones escolares; delimita áreas de intervención, responsabilidades colectivas e individuales y formas de institucionalización del trabajo pedagógico para directivos, docentes y estudiantes. Es una herramienta de gobierno escolar cuya revisión podría posibilitar nuevos modos de organización institucional que permitan garantizar la obligatoriedad de este nivel educativo. En este sentido, es que en el marco de las antiguas y nuevas problemáticas que enfrenta el nivel de la educación secundaria requiere ser modificado en conjunto con otros factores de manera sistémica para lograr una experiencia escolar que redunde en mejores aprendizajes.

En esa línea el NRA en Córdoba se concibe como

Constitutiva del gobierno escolar que orienta y define los modos de la organización en lo pedagógico-didáctico, institucional, administrativo y comunitario, tendiente a garantizar prácticas pedagógicas e institucionales basadas en el principio de la educación como bien público y como derecho individual y social. (Res. 188/2018)

El NRA introduce diferentes modificaciones en la dimensión de los estudiantes, las trayectorias escolares, la organización académica institucional, la asistencia, la evaluación, acreditación y promoción, convivencia escolar y movilidad estudiantil.

Particularmente, en torno a las trayectorias escolares, establece que estas refieren a las diferentes formas de estar, participar, aprender y transitar la escolaridad obligatoria en el nivel secundario. Se reconocen en esta dimensión las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales, incorporando asimismo una nueva categoría teórica: la Trayectoria Escolar Asistida (TEA). La TEA es una nueva categoría de alumno que introduce el NRA al desaparecer la condición de alumno libre por inasistencias; es decir que un estudiante que alcanzó el límite de las mismas ya no queda en condición de libre (y por ende fuera del sistema) sino que se lo incorpora como alumno en TEA. Bajo esta condición el estudiante continúa con el cursado habitual, pero debe recuperar, bajo diversas modalidades, los espacios curriculares (pueden ser algunos o todos) y luego debe dar cuenta de su aprendizaje en instancia de coloquio.

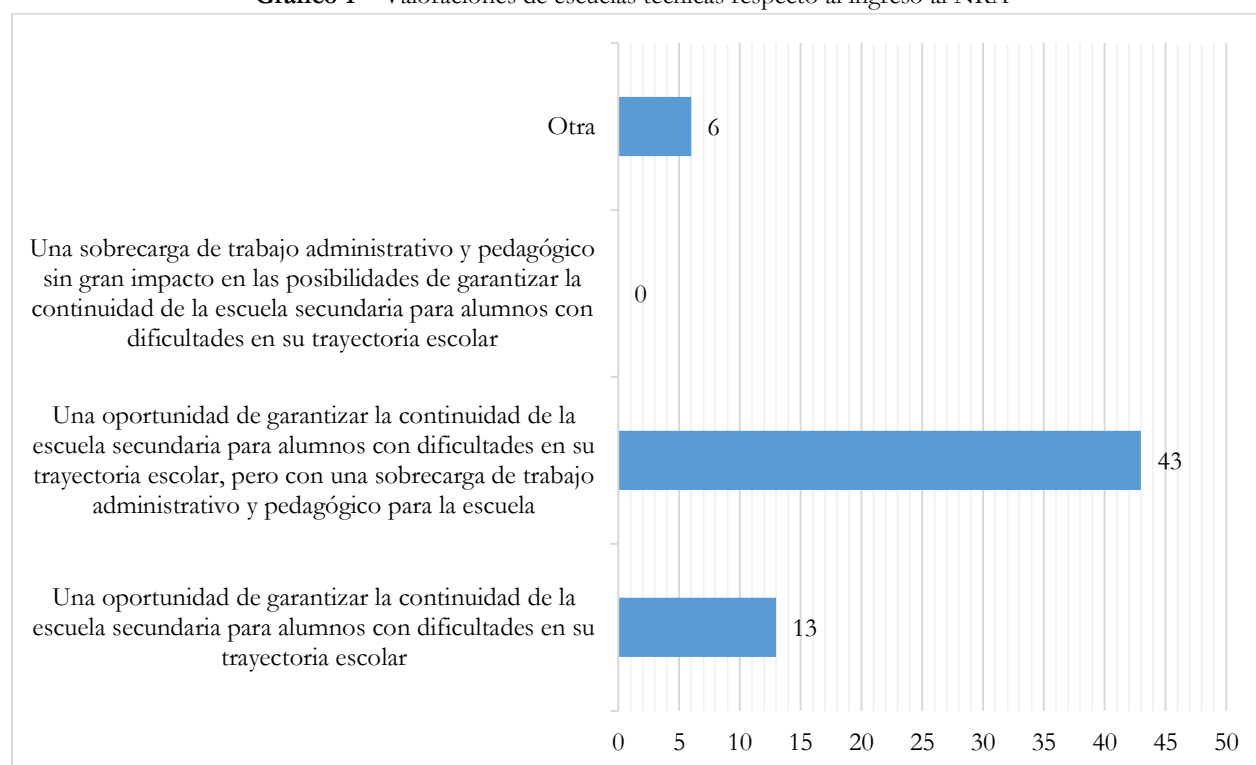
El NRA y la trayectoria escolar asistida como propuesta superadora de la escuela secundaria tradicional

Las preguntas del cuestionario y sus opciones estuvieron dirigidas a poder reconstruir los significados que las escuelas técnicas atribuyeron al NRA, es decir, qué sentidos construyeron situacionalmente con relación al NRA y al proceso de puesta en acto del mismo (Ball et al., 2012). Una de las primeras preguntas realizadas a las escuelas refirió al significado que le otorgaron a su ingreso como oferentes del NRA. En esta línea se les ofreció diferentes opciones de respuesta.

Como muestra el Gráfico 1, 43 escuelas (69%) respondieron que para ellas el ingreso a la propuesta del NRA significó “una oportunidad de garantizar la continuidad de la escuela secundaria para alumnos con dificultades en su trayectoria escolar, pero con una sobrecarga de trabajo administrativo y pedagógico para la escuela”.

Si bien las escuelas reconocen la política como una oportunidad de garantizar el derecho a la ESO, también destacan que poner en marcha esta propuesta les significó una sobrecarga en sus funciones de gestión al tener que modificar no sólo las prácticas pedagógicas (trabajo interdisciplinar, evaluaciones, etc.) sino también algunas cuestiones administrativas.

Gráfico 1 – Valoraciones de escuelas técnicas respecto al ingreso al NRA



Fuente: Elaboración propia.

Es importante remarcar que el ingreso de las escuelas al NRA fue opcional, es decir, que cada escuela decidía formar o no parte del programa. Para su ingreso, las escuelas fueron asesoradas por los respectivos supervisores zonales, quienes de alguna manera también evaluaban si la escuela estaba en condiciones de iniciar este nuevo camino o no. Como lo expresa una supervisora entrevistada:

Nosotros íbamos viendo qué escuelas también estaban en condiciones de ingresar al NRA. A algunas les faltaba un poco y otras ya estaban en condiciones de ingresar (...) Las condiciones dependían de las formas de trabajo que ya venían realizando las escuelas y que se acercaban a las propuestas del NRA y otras con la apertura que tenía cada escuela a probar algo nuevo. (Supervisora, escuela 1)

En esta línea, la puesta en acto del NRA estuvo condicionada por la materialidad de las instituciones, en tanto aspectos materiales y profesionales (Ball et al., 2012) ligados a cuestiones de espacio, tiempo y formación de los docentes.

Del Grafico 1 también se desprende que 13 escuelas reconocieron al NRA como una “oportunidad de garantizar la continuidad de la escuela secundaria para alumnos con dificultades en su trayectoria escolar”; mientras que ningún directivo consideró que esta nueva propuesta no tenga impacto en las posibilidades de mejorar la escolarización de alumnos con dificultades en su trayectoria escolar. Así, el NRA para las escuelas significa una oportunidad de reivindicar la función pedagógica y social de la escuela al garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos (Dubet, 2005).

Respecto a la categoría “otra”, 6 escuelas respondieron que el ingreso al NRA significó una oportunidad para resignificar y abordar las prácticas de la escuela en función de garantizar trayectorias continuas y completas en contexto de todos los alumnos; de profundizar y abordar aprendizajes en torno a los intereses de los estudiantes; de pensar la escuela secundaria desde un nuevo sentido; como la oportunidad de fortalecer la dimensión del saber estar en la escuela.

Además, una de las 6 escuelas seleccionadas, en donde se hicieron entrevistas en profundidad, destacó que muchas de las nuevas formas de trabajo que proponía el NRA ya se venían realizando en la escuela y que el NRA les dio el marco político normativo para “legitimarlo” y poder “negociar” con los diferentes actores institucionales las tareas que ya se venían haciendo:

En nuestra institución existe sobrecarga de trabajo administrativo y pedagógico para garantizar la continuidad de la escuela secundaria para los estudiantes, pero el Equipo directivo está convencido desde el primer día que este es el camino. Por lo tanto, no sé si debe al NRA, porque en esta línea se comenzó a trabajar en el año 2017, con menos lineamientos políticos educativos y sólo con análisis del contexto de la escuela y de las nuevas corrientes didáctico- pedagógicas que orientan a la inclusión de los estudiantes. El NRA nos dio el marco político y nos organizó para continuar con el proyecto de mejora que como parte del equipo directivo tratábamos de iniciar. Ayudó a vencer la resistencia de algunos docentes y desencadenó la deserción de otros. (Directivo, escuela 1)

Como señala Braun et al. (2017) las escuelas a través de su accionar se constituyen en espacios de construcción de nuevos sentidos y discursos en torno a la política, siendo imprescindible comprender que este accionar sucede sobre la base de una historia institucional que precede a las políticas y por veces a quienes dirigen las escuelas.

Por otra parte, aunque la propuesta del NRA se presenta como una iniciativa hacia una educación más inclusiva en respuesta a las dificultades que enfrentan los alumnos para continuar en la escuela secundaria, la realidad es que las escuelas a medida que operacionalizan el NRA evidencian una clara sobrecarga administrativa. Esto se traduce en un incremento de la burocracia y en la necesidad de cumplir con reportes y evaluaciones que no siempre se alinean con el trabajo pedagógico real. Esa carga adicional, además, muchas veces desmotiva a los docentes y disminuye su capacidad para ofrecer una enseñanza de calidad. En la práctica esto puede llevar a que el profesorado se centre más en cumplir

con los requisitos administrativos y en demostrar resultados que en lugar de enfocarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje que benefician a los estudiantes. Al parecer la performación de “ser docente” (Ball, 2005, 2013) propone ocuparse cada vez más acerca del cómo rendir cuenta del trabajo que se hace que del trabajo en sí mismo.

Estrategia de acompañamiento de la trayectoria escolar asistida (TEA): La tutoría

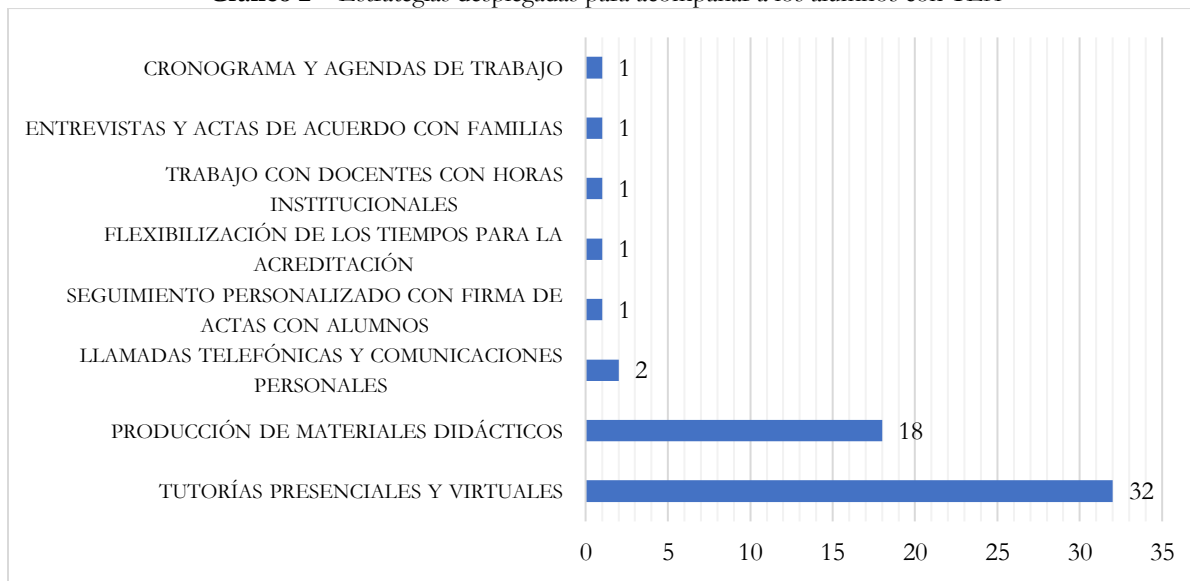
Como ya se introdujo, la trayectoria escolar hace referencia a un recorrido que es considerado en el marco de las normativas vigentes como un camino en construcción permanente, que implica una aproximación a los modos en que los alumnos efectivamente transitan por las instituciones educativas mientras cursan la escuela secundaria (Terigi, 2007). En esta línea, la TEA se presenta en el texto del NRA como una estrategia de flexibilización del régimen académico tradicional para aquellos estudiantes que tienen trayectorias no encauzadas, es decir, que ven interrumpido su tránsito por la escuela en algún momento.

Los alumnos con TEA son alumnos que han perdido la regularidad en el año lectivo por inasistencias por diferentes motivos, aunque se destaca que esta condición se da en una población estudiantil que representa los estratos socioeconómicos más bajos de la sociedad donde las inasistencias generalmente se encuentran ligadas a razones como la necesidad de insertarse rápidamente en el mundo del trabajo, cuidado de familiares, ausencia de una cultura de escolarización, etc. (Freytes & Lodola, 2020). De esta manera, la condición de estudiante con TEA propone continuar con el cursado habitual, pero requiere recuperar, bajo diversas modalidades, los espacios curriculares (pueden ser algunos o todos) para luego dar cuenta de su aprendizaje en instancias de coloquio.

En la encuesta realizada a las escuelas sobre la cantidad de alumnos bajo TEA, un poco más del 66 % alegaron poseer menos del 25% de alumnos bajo esta condición, mientras que 5 escuelas dijeron no poseer ninguno. En todos los casos, los alumnos con TEA corresponden a un grupo poblacional que presenta las características arriba descritas: alumnos de escasos recursos, algunos de ellos trabajadores, otros dedicados al cuidado de familiares (preferentemente hermanos más pequeños), otros con problemas de aprendizaje y en uno de los casos, se refirió a la ausencia de una rutina de escolarización.

Al respecto se consultó a las escuelas sobre cuáles eran las “Estrategias institucionales desplegadas para acompañar a los alumnos con TEA”. Las 62 escuelas que respondieron al ítem - escuelas con alumnos con TEA-, 32 coincidieron en que el sistema de tutorías (ya sea presencial, virtual o ambos) es la estrategia más utilizada; seguido por la producción de material didáctico y el acompañamiento personalizado a través de llamadas telefónicas y/o comunicaciones personales. Se identifica como estrategia, también, la firma de actas de compromiso con familias y alumnos.

Gráfico 2 – Estrategias desplegadas para acompañar a los alumnos con TEA



Fuente: Elaboración propia.

Resulta preciso destacar la relevancia de la tutoría como estrategia pedagógica privilegiada en el marco del NRA para acompañar a los alumnos con TEA. En relación con ello, cabe subrayar que las escuelas técnicas que ingresaron al programa en 2018 fueron favorecidas con asignación presupuestaria para generar nuevos cargos o designar horas institucionales para el trabajo con el NRA. Ahora bien, ya durante el 2019, sólo 6 escuelas técnicas recibieron asignación presupuestaria mientras que en los años subsiguientes ya no hubo asignación presupuestaria para la creación de cargos o creación de horas institucionales.

En la actualidad, ya sea la tutoría u otra estrategia de acompañamiento de los alumnos con TEA empieza a depender del voluntarismo docente en los casos donde no hubo asignación presupuestaria y de un mandato implícito que surge de la misma puesta en acto del NRA. Los educadores se ven en la posición de tener que asumir el rol de tutores sin el respaldo necesario de recursos institucionales lo que conduce a una mayor carga laboral, que conlleva, a la vez, a poner sobre la mesa una cuestión referida a las condiciones del trabajo docente: no todos están en condiciones de ofrecer este apoyo adicional. Lo que podría resultar en un efecto no deseado de la política en tanto podría estar contribuyendo a dinámicas de atención desigual de los estudiantes con TEA.

La reducción drástica de la asignación presupuestaria a solo 6 escuelas en 2019 y la posterior total ausencia de apoyo en los años siguientes podrían considerarse una falta de compromiso a largo plazo con la inclusión. Esto sugiere que las políticas educativas pueden ser más retóricas que efectivas, y que la implementación de prácticas inclusivas puede convertirse en un esfuerzo desigual también entre las diferentes instituciones. El mandato que emana del NRA para incluir a los estudiantes con TEA contrasta con la realidad de que, sin recursos adecuados, la puesta en acto de estas políticas se vuelve una responsabilidad de quienes hacen escuela. indicador está representado por un ítem, lo que permitió al investigador recolectar la información de manera objetiva.

El coloquio como instancia de acreditación de conocimientos para el alumno con trayectoria escolar asistida (TEA)

Desde la sanción del NRA no hay en las escuelas bajo ese régimen la posibilidad de pedir medidas de excepción para ampliar el tope de inasistencias a clases para los alumnos que han superado el límite de faltas. El alumno que se excede 15 faltas debe rendir todas las asignaturas en coloquio y pasar a la categoría de alumno con TEA, eliminándose así la categoría de alumno libre. Como estudiante con TEA puede retomar el cursado habitual (cumpliendo con instancias de recuperación) y acreditar los conocimientos en coloquio o cursar las asignaturas con asistencia virtual y apoyo a distancia para rendir, luego, también en instancia de coloquio.

Las instancias de coloquios se constituyen, así como parte sustancial del NRA siendo el “termómetro” para determinar los aprendizajes alcanzados. Una forma de aprendizaje que refiere a una técnica de discusión colectiva, de comunicación, que se da en el marco de un escenario donde participan varias personas en un tiempo estipulado y en base a un tema determinado. Este tipo de exposición puede adquirir diferentes formas en el ámbito escolar, puede desarrollarse ante un público específico (grupo-clase), ante un jurado (tribunal) o puede ser delante del profesor de determinado espacio curricular.

En términos generales, para las instituciones seleccionadas las instancias de coloquio se desarrollan ante la presencia del profesor a cargo de la materia, en la cual el alumno debe demostrar que ha adquirido los contenidos mínimos de aprendizaje propuestos por el currículum; ya sea por medio de la exposición completa de los mismos o parcial. Por ejemplo, para los alumnos con TEA las instancias de coloquios contemplan que: “si los alumnos han logrado aprendizajes durante el año, a estos no se los incluye en las instancias de coloquio. Evaluamos en cada estudiante que ha podido lograr y que no y se evalúa lo pendiente”. (Directivo, escuela 1)

La mayoría de las escuelas encuestadas también dieron cuenta de que, en lo que respecta a la organización de las instancias de coloquios, éstas se desarrollan de manera similar a las instancias para los alumnos que no están con TEA; por lo cual se respetan fechas y formas de inscripción. Sin embargo, aclaran que, a diferencia de un alumno regular, los alumnos con TEA son acompañados en todo el proceso anterior al coloquio y en dicha instancia sólo están con el profesor de la materia que adeudan y que estas instancias de evaluación son aprovechadas de manera positiva por los alumnos, ya que son concebidas como un momento más de formación. Tal como lo expresa uno de los directivos entrevistados de las escuelas seleccionadas:

Los estudiantes con TEA lograron aprovechar las instancias de coloquio ya que se trabajó desde la perspectiva de la evaluación formativa, por lo tanto, no se convirtió en un episodio aislado y traumático para el estudiante, sino que se tomó como el cierre de un proceso que se fue trabajando durante un cierto periodo de tiempo. Los estudiantes con TEA tuvieron un cronograma de coloquios igual al resto de los estudiantes, cuidando que no hubiera más de dos instancias en un mismo día, y tratando de equilibrar aquellos espacios que le presentaron mayores dificultades con otros en los que no tuvieron problemas. (Directivo, escuela 2)

En algunos casos también se diferencian las características que asume el coloquio. De acuerdo con la materia que sea, éste puede demandar una evaluación oral o escrita integradora, pero en todos los casos las particularidades que asume esta instancia dependen de la trayectoria escolar del alumno y del rendimiento académico que haya tenido a lo largo del período en el cual se encuentra con TEA:

Para aquellos estudiantes que lograron aprobar todos los contenidos de cada espacio curricular, el coloquio fue sólo una instancia de intercambio y análisis del recorrido; para quienes tenían contenidos pendientes, en dicha instancia debieron dar cuenta de estos aprendizajes y tuvieron la posibilidad de prepararse/construir dichos aprendizajes, realizar consultas, etc., en el marco de las tutorías institucionales de NRA. (Docente, escuela 3)

La mayoría de las instituciones también destacan que el coloquio es una instancia que sirve no sólo para dar cuenta de los aprendizajes logrados o “no negociables”, identificando debilidades en su constitución; sino también para hacer un registro de esas debilidades y revisarlas el año siguiente y superarlas. La organización de las instancias de coloquio como momentos regulares de evaluación pone de relieve la importancia que se le da a la evaluación continua o evaluación formativa dentro de la propuesta del NRA. El hecho de que los alumnos con TEA reciban acompañamiento a lo largo del proceso de evaluación muestra una organización que busca atender las necesidades específicas de estos estudiantes orientada a la inclusión de los mismos. Este tipo de apoyo puede ser fundamental para garantizar que los estudiantes se sientan seguros y preparados para las instancias de evaluación.

Para finalizar podemos decir que los coloquios son instancias relevantes para valorar el aprendizaje, lo que puede resultar beneficioso para tener un registro del progreso de los estudiantes con TEA.

El acompañamiento pedagógico personalizado: cuando la normativa no alcanza

El denominado fracaso escolar, históricamente identificado como un problema individual que el estudiantado poseía para aprobar ciertas asignaturas, en el marco del NRA pasa a ser un problema colectivo al que las escuelas deben dar respuesta. Es decir, esto implica que el sistema educativo reconoce la responsabilidad de las instituciones en el fracaso académico de los estudiantes, lo cual es un avance hacia una visión más inclusiva y contextualizada de la educación (Diez & Pena, 2022).

Las escuelas fueron consultadas sobre cuáles son las asignaturas en las que los alumnos bajo TEA manifiestan mayor grado de dificultad, a lo cual contestaron de manera coincidente que las mayores dificultades se dan en las materias del Campo de la Formación Científico-Tecnológica del Primer Ciclo como Dibujo Técnico y Laboratorio de Informática (y de acuerdo a la Especialidad), pero también en materias del Campo de la Formación General como el caso de Matemática, Lengua y Literatura, Física, Química e Inglés. Concretamente, una de las docentes de las escuelas seleccionadas destaca que los alumnos con TEA generalmente son alumnos que presentan dificultades en casi todas las materias de la curricula:

En un 85 % los estudiantes que ingresan a TEA adeudan todos los espacios curriculares y les cuestan todos, porque están muy desvinculados, tienen muchas inasistencias, son los que se nos dificulta sostener. Pero si debemos mirar las materias que más se le dificulta son de la especialidad técnica, matemática, física y química. En las materias de la formación técnica es muy difícil recuperar los conocimientos prácticos, más allá que la inercia institucional de acompañar repercute en que los Maestros de Enseñanza Práctica (MEPs) en sus espacios de mantenimiento aporten generando tutorías para tratar de recuperar aprendizajes, pero no es lo mismo que asistir a clases. (Docente, escuela 1)

Como se observa en el relato recuperado de la docente, el espacio de TEA es un espacio para aquellos alumnos que no logran adaptarse al régimen académico tradicional de la escuela secundaria o

les cuesta adquirir los conocimientos y saberes que brinda la escuela técnica. Es por ello por lo que necesitan una atención más individualizada y permanente. En relación con el espacio de formación práctica, talleres y laboratorios, centrales en la organización pedagógica de la escuela técnica y sostenido por los denominados MEPs, nuevamente adquiere centralidad la tutoría para compensar aprendizajes prácticos que difícilmente puedan ser adquiridos sin un andamiaje pedagógico.

Además, como señala la docente, quienes ingresan en régimen de TEA tienen dificultadas en la mayoría de las asignaturas porque tienen dificultades para asistir y permanecer en la escuela. Es decir, son alumnos que en su mayoría se encuentran en condiciones de vulnerabilidad económica y social, en tanto al analizar sus historias de vida surgen aspectos diversos (trabajo informal, familias desmembradas, desocupación laboral materna y paterna, violencia, adicciones, etc.) en relación una trama compuesta por distintos campos de la vida social que están íntimamente interrelacionados y son determinantes en las trayectorias escolares (Briscioli, 2017).

De igual modo, cuando se consulta a los directivos y docentes sobre qué posibilidades brinda, según su criterio, la TEA a esos alumnos y qué aspectos positivos puede destacar; estos se enfocan principalmente en destacar la TEA como una posibilidad de dar un acompañamiento personalizado, lo cual no sólo permite recuperar la confianza del alumno en torno a la institución educativa a partir del trabajo constante que llevan adelante tutores, preceptores, coordinadores de curso y docentes, sino también poder reforzar contenidos ya aprendidos a partir de generar instancias específicas de recuperación de aprendizajes no alcanzados en una “presencialidad asistida”. De este modo lo exponen algunos directivos consultados:

La mayoría de los estudiantes en esta situación tienen trayectorias de baja intensidad por lo que el reconocerlos y acompañarlos potencia sus desempeños. La personalización en el trabajo genera vínculos que fortalecen el proceso de enseñanza aprendizaje y la adquisición de capacidades fundamentales en los alumnos. Se destacan la resolución de situaciones problemáticas y la oralidad y lectoescritura (se supone también una mejora en el desarrollo del pensamiento crítico). Además, tienen la posibilidad de acceder a tutores y coordinadores de curso que colaboren con la apropiación de aprendizajes pendientes. Tienen el beneficio de no perder el año al no quedar libres por inasistencias. (Directivo, escuela 1)

En nuestra escuela hay que mediar con la familia y analizar la situación de cada estudiante, porque ser muy rígidos puede derivar en repitencia, deserción temporal y abandono. La figura de TEA ayuda a concientizar en algunas familias la importancia de asistir a clases y de garantizar que sus hijos accedan al derecho a la educación. Considero que ingresar a TEA, como en este caso o cualquier otra figura que instale un límite de inasistencias permitidas clarifica para abordar la problemática del ausentismo y a la vez educa a las familias. (Directivo, escuela 2)

Acompañamiento totalmente personalizado y singular para cada estudiante, ante el riesgo pedagógico en que se encuentra. En nuestra escuela se atendió no únicamente a los estudiantes que por inasistencias estuvieron en TEA, sino a aquellos que tempranamente se detectó que pudieran o estuvieran en riesgo pedagógico en sus trayectorias escolares. El rol fundamental de detección ha sido el vínculo de los coordinadores de cursos y preceptores con los profesores de cada curso. (Directivo, escuela 4)

Qué el estudiante cuenta con un acompañamiento personalizado a su trayectoria con intermitencia, contando con un equipo de trabajo institucional que lo acompaña para garantizarle el derecho a la educación, que también trabaja con la familia de ser posible y desde las particularidades que el estudiante tiene. (Directivo, escuela 6)

En suma, los entrevistados destacan que la TEA se constituye en una estrategia que viene a dar respuestas alternativas a esa heterogeneidad de condiciones adversas de vida que afectan la escolarización y que se traducen en trayectorias escolares discontinuas. Todo indica que la complejidad de las necesidades del estudiantado no puede ser atendida con una misma estrategia, la individualización y la personalización emergen como la alternativa más eficaz. Sin embargo, eso que funciona no es una estrategia para unos contados estudiantes “heterogéneos”, es una problemática que afecta al menos al 25 % de la población escolar y que requiere de una estrategia de intervención integral cuyos recursos sean garantizados por políticas educativas en conjunción con políticas sociales.

Conclusiones

A pesar de algunas limitantes que emergen de la puesta en acto del NRA, la valoración de la política por parte de los equipos directivos, docentes y de supervisión es positiva y predomina el reconocimiento de la necesidad de esta política en tanto marco legal que regula y ordena la posibilidad de estar y volver a la escuela de cientos de estudiantes que engrosaban las cifras de abandono.

La política puesta en acto se trata de un proceso complejo de luchas y negociaciones al interior de las instituciones educativas para producir respuestas en torno a las políticas producidas por los gobiernos y sus respectivas maquinarias de producción de los textos de las políticas (leyes, decretos, acuerdos, lineamientos, etc.) (Ball et al., 2012); sin embargo, el cotidiano escolar muestra que en la interfase entre la política y la vida en las escuelas hay una realidad que desborda.

Dentro de las dificultades que se identifican en torno a la puesta en acto de la TEA se mencionan que las mayores limitaciones se presentan con relación a: cuando el estudiante no desarrolla y madura el oficio de estudiante, una falta de disciplinamiento para llegar a horario a clases, para realizar tareas, cumplir con la normativa, etc. La posibilidad de escolarizar a esos “no estudiantes” depende de estrategias personalizadas de atención que no son sencillas ni pueden ser estandarizadas. Como lo expresa un directivo:

Lo más complejo en la puesta en marcha de la TEA fue, en la presencialidad, poder acomodar los horarios de los estudiantes para evitar el solapamiento de clases y tutorías, debido a las características propias de la escuela técnica que tiene horas en contraturno. En el caso de la virtualidad, es lograr contactarse con los estudiantes, ya que por lo general tienen dificultades de conectividad. En el caso de la articulación entre el docente de la asignatura y el tutor no siempre se podían comunicar a tiempo, por las distintas cargas horarias, y era necesaria la intermediación de las coordinadoras de curso, en todos los casos se pudo lograr la comunicación, pero a veces estos acuerdos demoraban varios días. (Directivo, escuela 2)

En el relato emerge la tensión entre esa personalización que es limitada por un formato escolar histórico de la escuela secundaria que permanece inalterado y que supone tener docentes cumpliendo con más tareas y, en el mejor de los casos, contratados por horas cátedras. El profesorado subraya que los alumnos que se encuentran bajo TEA son sujetos “frágiles” que necesitan de un constante acompañamiento, motivación y solidez en la relación con la escuela para que no deserten definitivamente y al mismo tiempo, sin eludir responsabilidades, requieren contar con tiempos, recursos y formación por parte del cuerpo docente para crear materiales y metodologías que se adapten a dichas condiciones de cursado.

Resulta imprescindible cuestionar que es lo heterogéneo ante las cifras de estudiantes con TEA (Bocchio & Grimberg, 2020) que el NRA evidencia. En el análisis del trabajo de campo se puso en valor especialmente la tutoría como estrategia pedagógico-didáctica que, desde luego, remite a dinámicas de personalización de la enseñanza donde es posible dar respuesta a problemáticas que exceden lo escolar. Las buenas intenciones del NRA materializadas en la TEA son innegables; al igual que la voluntad de regular nuevas condiciones de escolarización que paradójicamente se pretenden sostener con los mismos recursos de siempre, lo que indefectiblemente transforma al profesorado en responsable de tener o no tener voluntad para sostener un trabajo pedagógico que democratice el acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria.

Por último, cabe destacar que el aumento de tareas administrativas por sobre las pedagógicas apunta hacia un modelo de performatividad que añade presión al profesorado para que cumplan con las expectativas que las normativas establecen, a pesar de las dificultades inherentes a las realidades de la enseñanza y al desfinanciamiento de políticas que contribuyan a la inclusión social y educativa. El seguimiento personalizado de los alumnos, el uso de planillas para registrar dicho proceso, el aumento de las instancias de coloquio, constituyen algunas de las nuevas demandas administrativas y organizativas a los docentes. En fin, para que estas políticas sean efectivas, es necesario no sólo un marco normativo sólido, sino también un respaldo significativo en términos de recursos y capacitación, puesto que lo que está en juego es la inclusión de quienes desde siempre parten de la posibilidad de quedar a la vera del sistema educativo.

Referencias

Argentina. *Resolución 93* [Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”. 17 de diciembre de 2009, Buenos Aires, Argentina.

Argentina. *Resolución 188* [Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba]. Por el cual se aprueba el “Programa de Nuevo Régimen Académico para la escuela secundaria de Córdoba”. 7 de marzo de 2018, Córdoba, Argentina.

Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*. 0 (38), 103-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364935>

Ball, S. (2005). *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. *Cadernos de Pesquisa*. 35 (126), 539-564. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

Ball, S. & Mainardes, J. (Org.). (2024). *Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos*. Cortez.

Braun, J., Ball, S., Maguirre, M. & Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En: E. Miranda, E. y N. Lanfri. (Org.). *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge Falmer.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa, Portugal: Educa.

Bocchio, M. C., & Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42 (2), 629–644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>

Bocchio, M. C. & Grinberg, S. M. (2020). La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina). *Revista del IICE*, (47), 63-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111226>

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17 (3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

Diez, M., & de Pena, L. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260116>

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa

Freytes, C. & Lodola, G. (2020). *Reducir desigualdades. El impacto de la AUH sobre el desempeño educativo en las escuelas secundarias técnicas*. Buenos Aires, Argentina: UNAHUR

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, United States: Aldine Press.

Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIPE.

Maturo, Y. (2023). La Unidad Técnico Pedagógica (UTP): ¿una propuesta pedagógica superadora para la escuela técnica en Córdoba o sólo una cuestión de flexibilización normativa? *Propuesta Educativa*, 32 (59), 40 - 56. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2024/01/REVISTA-59-Dossier-pag-40-56.pdf>

Maturo, Y. (2016). La Educación Técnico Profesional de nivel medio en Argentina y Brasil: una lectura del marco normativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10 (7), 66-80. <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/10/art4.pdf>

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6 (1), 67-78. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf

Terigi F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi., R. Blanco., L. Hernández. (Coord). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Buenos Aires, Argentina: OEI & Edición Metas Educativas.

Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares*. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California, United States: Sage Publications.

Recibido: 07/09/2024

Versión corregida recibida: 04/12/2024

Aceptado: 05/12/2024

Publicado online: 12/12/2024