

# Las estrategias institucionales y contextuales de acompañamiento a las trayectorias escolares. Un estudio cualitativo de Tesis Doctoral en dos escuelas secundarias de Villa María<sup>1</sup>

Institutional and contextual strategies supporting school trajectories.  
A qualitative study in two secondary schools from Villa María

María Cecilia Bazzanella <sup>2</sup>

**Resumen:** En Argentina, la obligatoriedad del nivel secundario se extiende con la Ley N° 26206/2006. La política educativa proyecta sostener la inclusión de todos los estudiantes, aunque las estadísticas muestran un gran porcentaje de estudiantes del nivel que no culminan sus estudios. Este problema promueve la búsqueda de estrategias de fortalecimiento a las trayectorias.

Se abordan estrategias institucionales y contextuales que impactan en trayectorias escolares completas y continuas en dos instituciones secundarias de Villa María, Córdoba. Trayectoria refiere a un camino en construcción permanente, invita a pensar qué significa educar; aquí implica una cuestión institucional.

Con enfoque sociocrítico, se desarrolla un análisis descriptivo, fenomenológico-interpretativo y transversal desde el paradigma cualitativo. Se realizan entrevistas en profundidad a estudiantes de sexto año y a otros actores institucionales para identificar las particularidades en los recorridos, se analizan resultados, se ofrecen reflexiones y discusiones y se alcanzan conclusiones con propuestas de mejora para hacer efectivo el derecho a la educación.

**Palabras clave:** enseñanza secundaria, carrera escolar, escolarización

<sup>1</sup> Este artículo está basado en mi tesis doctoral *Las estrategias institucionales y contextuales de acompañamiento a las trayectorias escolares: un estudio cualitativo en dos escuelas secundarias de Villa María*. Año 2022. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.

<sup>2</sup> Doctora en Educación. Docente de la Universidad Nacional de Villa María. Directora del Instituto Secundario Bernardino Rivadavia. Docente del Instituto Superior Víctor Mercante. Villa María, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mceciliabazzanella@gmail.com

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, N° 41, abril-septiembre 2023. Pág. 44-66.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(41\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(41)03) / Recibido: 14/12/2022 / Aprobado: 21/03/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *In Argentina, the compulsory nature of the secondary level is extended by Act No. 26206/2006. The educational policy projects to support the inclusion of all students, although the statistics show a large percentage of students of the level that do not complete their studies. This problem promotes the search for strategies to strengthen the trajectories.*

*Institutional and contextual strategies that impact complete and continuous school trajectories in two secondary institutions in Villa María, Córdoba are addressed. Trajectory refers to a path under permanent construction, it invites us to think about what it means to educate; here, it implies an institutional question.*

*With a sociocritical approach, a descriptive, phenomenological-interpretative, and cross-sectional analysis with a qualitative approach is developed. In-depth interviews are carried out with students from sixth year and other institutional actors to identify the particularities in the routes, results are analyzed, reflections and discussions are offered, reaching conclusions with proposals for improvement to make the right to education effective.*

**Keywords:** *high school, school career, schooling*

---

## Introducción

La implementación de políticas de reforma del nivel secundario a partir de la Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN) introdujo dos cuestiones altamente desestabilizantes del modelo pedagógico-institucional vigente hasta el 2006. Tanto la obligatoriedad como las políticas de inclusión socioeducativas dan lugar a la institucionalización de dispositivos orientados a modificar el régimen académico, la gramática tradicional del secundario, lo que favorece la emergencia de otras categorías que articulan varios de los dispositivos institucionales y subjetivantes. Por tal motivo, su estudio sistemático y en profundidad no solo es oportuno, sino necesario en el campo educativo contemporáneo.

Se plantea la necesidad de pensar un modelo que dé cuenta de aquello que tendría que acontecer en las instituciones educativas para acompañar las demandas de la actualidad y a la inclusión con calidad -esto es, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes-.

Centrar la mirada en las trayectorias con énfasis en las estrategias institucionales y contextuales permite una aproximación a los modos en que los jóvenes y adolescentes efectivamente transitan por las instituciones de educación secundaria.

Con la extensión de la obligatoriedad escolar a la Educación secundaria y a partir de la reestructuración de los niveles educativos, se plantean dos desafíos:

- hacer efectivo el derecho a la Educación Secundaria y
- generar condiciones para que los alumnos puedan transitar el nivel disminuyendo la segmentación y con un mínimo de calidad asegurado.

La ley hace referencia a la consecución de una educación de calidad con igualdad de oportunidades para asegurar condiciones de equidad que respeten las diferencias entre las personas.

Según datos del Ministerio de Educación de la Nación (2020), se encuentra que, aproximadamente, el 50 % de los alumnos no termina en el tiempo previsto la escuela secundaria o bien transitan la escolaridad con altos niveles de sobreedad (32 % para el 2017), repitencia en los primeros años (21 % en la culminación del ciclo básico) y, como consecuencia de repitencias reiteradas, un alto abandono en esos mismos años (7,2%), lo que alcanza en los subsiguientes el 7,7 % (2018-2019).

Entonces, se plantea como objetivo analizar las estrategias institucionales y contextuales que deben considerarse en la construcción de trayectorias escolares completas y continuas del alumnado de dos instituciones de Villa María.

Se trabaja bajo los siguientes supuestos:

- Si las trayectorias estuvieran totalmente prefijadas en función del origen o del nivel educativo, o bien, de los antecedentes escolares de familiares, entre otros muchos factores objetivos, no se comprendería por qué los docentes, el personal directivo, los profesores de apoyo, los especialistas y la gestión central se empeñan en sacar adelante a los alumnos que interactúan cotidianamente de modo más o menos directo.
- Se observan grandes cambios afuera de la escuela y aunque esta es resistente y, en algunos casos, defiende su propuesta formativa, es muy difícil pensar que los jóvenes, dentro de un corto plazo, puedan asistir a escuelas iguales a las que tenemos hoy. Probablemente, se tenga que modificar el formato o diversificar la propuesta educativa. Por ello, es necesario comprender el cambio cultural que acontece a una velocidad impensada desde fines del siglo XX.

La investigación se realiza en dos escuelas secundarias de Villa María (Córdoba, Argentina): una de gestión privada con 263 estudiantes en sexto año y otra de gestión estatal con 100 estudiantes en ese mismo año.

La revisión de la literatura recupera y reseña trabajos del ámbito hispanohablante que refieren tanto a la educación básica como secundaria. Se rescatan trabajos de autores españoles: Monarca, Rappoport y Fernández González; chilenos: Martínez Campos, Torres Alvial y Silva Vergara; argentinos: Acosta, Escudero y Martínez, Briscioli, Ferreyra y Torres de Maceda; mexicanos: Cú Balán, Aragón Naal, Alonso Rivera y Hernández Pedrero; entre otros.

Dichas publicaciones fueron agrupadas según tres dimensiones:

- la estructural y su incidencia en la configuración de las trayectorias escolares;
- la dimensión institucional y su incidencia en la configuración de las trayectorias escolares;
- y la dimensión de la subjetividad de quienes transitan las instituciones educativas.

### **Desarrollo teórico y conceptual**

Los conceptos que actúan como referentes del análisis de datos y sus implicancias en relación con la política educativa vigente son:

#### ***Trayectorias escolares***

La perspectiva conceptual que sustenta este análisis parte del concepto sociológico de trayectorias y construye un modo de comprender las trayectorias escolares con énfasis en las condiciones institucionales y contextuales que las definen. El concepto se centra en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo. Permite analizar los procesos sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas de la vida de los sujetos. Intenta dar cuenta del entramado existente entre tales esferas mediante la dinámica propia de la vida social.

Para la profundización del tema se toman los aportes de Bourdieu (1979), Briscioli (2017), cuya contribución resulta creativa por el modo de abordar la temática. La noción de trayectoria se presenta como un concepto teórico metodológico que realiza un aporte superador a las circunstancias del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo. Es interesante comprender que las diferentes tradiciones han ponderado uno de los términos; en cambio, en estudios más recientes, el análisis de las trayectorias intenta lograr una compleja articulación.

Al pensar la trayectoria como un recorrido predeterminado, reviste importancia preguntarse por el quién, en tanto sujeto de esa trayectoria.

Aquí, el concepto de trayectoria hace referencia a un recorrido, a un camino en construcción permanente, que va más allá de la idea de algo que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo respondiendo solo algunas pautas o regulaciones. Se podría hablar también de un itinerario en situación o, simplemente, utilizar palabras como trayectoria y camino. Este concepto da cuenta de cierta complejidad a la vez invita a pensar qué es educar. Centrar las miradas en las trayectorias escolares implica una aproximación a los modos en que adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por las instituciones mientras cursan la escuela secundaria.

#### ***Instituciones educativas***

En su uso más antiguo, la palabra institución hace referencia a normas de valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, definidas y sancionadas con alcance en la vida de los individuos (Fernández, 1994). El término se utiliza tanto como sinónimo de establecimiento, de escuela, como la concreción material y la visión singular de una norma abstracta. Se rescata la existencia de las instituciones en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten en el discurso manifiesto y latente en la interacción misma. La incorporación de estas representaciones permite a las instituciones sociales actuar sobre la intimidad de los indivi-

duos, ordenando su percepción y dirigiendo atribuciones de sentido. En este marco y siguiendo a Fernández, las instituciones representan aquellos custodios del orden establecido que dan al individuo una lógica con la cual organizar el mundo, el que, de otra manera, se mostraría amenazante.

Otro aporte proviene de las corrientes institucionalistas francesas que añaden el punto de vista dialéctico a la consideración de la dinámica institucional y proponen considerar como dimensiones siempre presentes dos factores: lo instituido y lo instituyente.

El estilo institucional puede considerarse operativamente como el resultado institucional que condensa la cultura y funciona como mediador entre las condiciones y los resultados. Representa las respuestas que los miembros del establecimiento han podido dar a las contradicciones constitutivas de funcionamiento.

Lucía Garay (2000) habilita pensar las instituciones educativas como espacios dentro del campo social. La escuela como hoy la conocemos es el resultado de múltiples luchas y contradicciones; no obstante, continúa siendo la institución social encargada de la educación.

Al analizar las instituciones educativas, se adopta en esta investigación la categoría de institución de existencia planteada por Enriquez (2002), que sostiene que pueden diferenciarse entre instituciones de producción e instituciones de existencia. Estas últimas conllevan en su definición categorías centradas en la trama de relaciones, en la posibilidad de "generar símbolos y sentidos y en la posibilidad que tienen de filiar al sujeto al orden social" (p. 189). Permiten a los sujetos crear, amplían el lugar de la existencia dando paso a la historización que generan las relaciones humanas y los significados que adquieren. La cuestión del sujeto se encuentra asociada a la alteridad. De allí surge la posibilidad de pensar las instituciones educativas como espacios plurales, múltiples y complejos integrados por sujetos diversos, con subjetividades en construcción por el paso dentro de las instituciones.

Se coincide con Nicastro y Grecco (2012) al pensar las trayectorias como producto de una organización situada y contextualizada, donde se intenta entender las modalidades del entramado institucional y cómo opera como una condición en los resultados que se obtienen en las trayectorias.

Desde este lugar, al hacer referencia sobre trayectorias, se alude a una cuestión institucional más allá de la ubicación que ocupen estudiantes, profesores, equipos de conducción, familias, etc., en donde cada uno, desde su lugar, colabora en la mediatización para que la educación y la formación, como universales en calidad de derechos, se concreten, de algún modo, en los diversos espacios organizativos. Para ello, se consideran fundamentales los fines que la institución persigue, los propósitos que le dan sentido, los significados culturales que neutralizan cualquier desvío de aquellos del orden del que se espera, el espacio tanto material como simbólico, el tiempo como vertebrador y la relación pedagógica que se desarrolla en ese contexto. De allí que, a la hora de pensar el concepto de instituciones, se asume un posicionamiento que le otorga un lugar de responsabilidad a la institución en la construcción de trayectorias completas y continuas.

### **Contexto**

Se propone revisar la concepción de espacio social identificando los procesos de transformación ocurridos en los últimos años, las permanencias, los actores involucrados en el desarrollo del territorio y los modos de fortalecer las tramas entre la escuela y el contexto. Su transformación y la progresiva urbanización de las ciudades se convierten en un marco de análisis para comprender el modo en que la educación es incluida en las estrategias que las familias construyen para mantener o mejorar su posición social. Se tienen en cuenta, además, las condiciones de trabajo de los docentes, los saberes involucrados y los argumentos para analizar las trayectorias de los estudiantes desde la perspectiva de las particularidades y las potencialidades de ese espacio.

Para Bourdieu (1997), la idea de espacio social se presenta como superación del pensamiento sustancialista que tiende a ver y privilegiar las propiedades o atributos a modo de esencias y a los grupos sociales en tanto unidades dadas. Por el contrario, la concepción de espacio social pretende mostrar y resaltar las relaciones estructurales, al entender con ellas la parte constitutiva y ontológica de lo social, en una línea muy cercana al pensamiento marxista, según la cual la realidad es relacional.

Es necesario entender que se trata de un espacio pluridimensional que intenta superar la unidimensionalidad de los modelos economicistas y marxistas. Ya no es solamente el capital económico el que muestra las diferencias en la vida social. Se une la dimensión del capital cultural que produce el sistema de enseñanza y que es proclive a funcionar como forma simbólica, como representación de la posición, de su estilo de vida, su cultura, sus valores y sus justificaciones para imponerse.

Aparece aquí la pregunta por la relación entre el afuera y el adentro de la institución. Importantes transformaciones se han generado en el mundo en el marco de la globalización.

Todos los cambios que se vienen produciendo en la economía, la estructura social y la familia, los modelos de distribución de la riqueza, la morfología de la sociedad, la cultura y la subjetividad, las instituciones y las prácticas políticas que suceden en la sociedad impactan en la escuela. Los cambios estructurales registrados en las principales dimensiones de la sociedad tienen su manifestación en las instituciones y prácticas escolares. Ingresan en las culturas juveniles y adolescentes la violencia, el miedo, la enfermedad, la droga, la pobreza y la exclusión. Estas problemáticas propias interpelan muchos dispositivos y modos de hacer en las instituciones escolares, el currículo, los métodos y los tiempos pedagógicos y las relaciones de autoridad.

La escuela tiene por objetivo influir en la formación de subjetividades de las nuevas generaciones y prepararlas para integrarse a la sociedad en su conjunto. Por eso, es importante adoptar un punto de vista relacional para comprender los intercambios entre escuela y sociedad. Para entender algunas de estas particularidades de la relación escuela/sociedad en el momento actual, es preciso incorporar una mirada histórica.

Muchas familias argentinas, en la actualidad, se encuentran en un contexto complejo, con marcadas desigualdades, pobreza y exclusión social. Esta combinación de exclusión, carencia de empleo formal, de ingreso, de respeto y de dignidad implica un gran reto para las políticas públicas y para los actores institucionales escolares. Este nuevo contexto exige salir de la fórmula de recetas homogéneas que facilitan el éxito escolar para unos pocos y el fracaso de las mayorías, para tratar de adaptarse a las características sociales de los estudiantes y correrse de la inflexibilidad sin renunciar a la construcción de la cultura común de manera diversificada, en función de las diferentes condiciones sociales y culturales de los estudiantes. La preocupación por la inclusión, la igualdad y la calidad de la educación son los principios de la política educativa que aparecen fuertemente integrados con los desafíos de construir una sociedad más justa. La cuestión social se entrecruza con los cambios en la cultura, especialmente, en la cultura de la adolescencia y la juventud.

### ***Jóvenes***

Reguillo Cruz (2000) propone hablar de condición juvenil, entendiéndola como un conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan y establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes. En este sentido, la condición juvenil refiere tanto a posiciones, formas de interpretar el mundo, como a la representación de un colectivo. No es lo mismo ser un joven de sectores medios, de elites, que serlo de barrios pobres o villeros. Hacer referencia a la condición juvenil implica formar parte de un colectivo que posee prácticas propias, ya sean relacionadas a la música, al deporte o a la militancia y, dentro de los grupos, no es lo mismo pertenecer al colectivo punk que al colectivo gótico. Por lo tanto, la condición social da cuenta de relaciones de poder, identidad y, a la vez, de diferencia.

El hecho de que se refiera a los jóvenes en plural tiene consecuencias teóricas y metodológicas. Teóricas, porque da lugar a la construcción de un andamiaje para el análisis de las relaciones y variaciones entre las juventudes. Metodológicas, porque explorar estas relaciones motiva nuevas preguntas desde una posición más abierta, sin prejuicios. Además, produce impacto en la constitución subjetiva de las juventudes, ya que interpelar es asignar un nombre y una posición. Nuestra forma de nombrar tiene efectos subjetivantes y, justamente por ello, se hacen necesarios modos de interpelar a los jóvenes. En este sentido es que la sociología habla de nuevas juventudes, colabora en dar visibilidad a múltiples formas juveniles entre varones y mujeres.

Se observa que la experiencia de los estudiantes es diversa y adquiere rasgos propios y particulares según las experiencias educativas en plural; se trata de los jóvenes haciéndose cargo de sus propios estudios. En este sentido, es valioso plantear el acompañamiento a los jóvenes que se encuentran cursando la escuela secundaria. Para avanzar, hay que comprender estas juventudes potenciando el intercambio de ideas; los jóvenes representan un tiempo de formación, de transformación, de aprendizajes intelectuales y sociales. Será necesario que se inter-

preten sus códigos, sus modos de comunicarse, sus formas de construir lazos con el territorio, sus diversos sentidos del tiempo.

### **Estrategias institucionales**

Las estrategias institucionales son ejes temáticos que ayudan a construir saberes tendientes a interpretar la compleja trama de relaciones que se entreteje en el campo educativo actual para, de esta manera, desarrollar estrategias de intervención que acompañen desde distintos posicionamientos institucionales las trayectorias de los estudiantes. Tal como lo señala Garay, la intervención debe proveer recursos cognitivos para que los sujetos logren pensar sus instituciones y pensarse dentro de ellas, que puedan analizar y utilizar un pensamiento reflexivo a fin de modificar al otro y realizar una transformación (2000, p. 131).

### **Estrategias contextuales**

Es necesario definir los ejes temáticos que puedan colaborar con la mejora de los sistemas educativos en el contexto mundial actual, un contexto complejo, de cambios, de profundas transformaciones y de presencia de avances de la tecnología para países en vía de desarrollo como Argentina.

### **Entramado teórico**

Se trabaja desde una perspectiva multidisciplinar entrelazando los aportes de la pedagogía, la sociología y la política.

- *Desde lo pedagógico:*

Para Meirieu, pedagogía es aquella disciplina que trabaja sobre el encuentro entre el sujeto y la cultura. Interroga el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación y se pregunta por la forma en que esa transmisión de saberes puede ser, también, la emancipación del sujeto. Reconoce como legado a la historia de la pedagogía, la producción y andamiaje que permitan pensar nuevos problemas y nuevas prácticas. Plantea que la educación se construye en un trabajo progresivo que debe inscribirse en el acompañamiento del otro (Meirieu, 2016, p. 43). Recuperar la centralidad de la tarea de enseñar pensada en términos éticos y políticos, como así también la transmisión cultural y la apuesta por la igualdad, son temas que se ven enriquecidos por sus aportes. A su vez, se interroga para qué y por qué educar y es en ese sentido en el que supone preguntas éticas y políticas.

Terigi (2010) pone en entredicho una idea muy fuerte que estructura la enseñanza en nuestras escuelas: para lograr aprendizajes equivalentes, se requieren enseñanzas similares. El discurso contemporáneo lo discute, aunque es el modo en que todavía se lleva adelante la enseñanza. Surge así la propuesta de Terigi (2010) para trabajar el concepto de cronologías de aprendizaje, concepto adecuado para pensar las trayectorias escolares. Hay una gran cantidad de estudiantes en el sistema que tienen trayectorias escolares en las que resultan incumpli-

dos sus derechos educativos hacia el objetivo de obtener recorridos escolares continuos y completos. En algunos casos, realizan el recorrido continuo, pero no completan su escolaridad; en otros, realizan su recorrido signado por la discontinuidad. Por lo tanto, continuas y completas son dos rasgos que se esperan poder imprimir a las trayectorias escolares. Estas trayectorias se pueden desarrollar de manera tal que se prepare a los chicos para poder vivir en sociedades más complejas y plurales. Actualmente, existe la pluralidad como reconocimiento de la diversidad de aportes que implican la concurrencia de distintas perspectivas culturales y la importancia de revisar la propuesta formativa. En la sociedad actual, la pluralidad de perspectivas y de cultura aparece como una riqueza reconocida. Terigi (2010) trabaja con dos conceptos sencillos en torno a la idea de trayectoria escolar: el de *trayectoria teórica* y el de *trayectoria real*. Se considera que para los estudiantes que permanecen en la escuela el objetivo es que avancen un grado por año, es decir, que, en cada ciclo lectivo, se avance un grado de escolarización, pero se sabe que gran cantidad de alumnos repiten, abandonan, retoman y, luego de dos o tres años y aun avanzando un grado por año, es necesario contemplar la posibilidad de que aprenda o de que no aprenda. En consecuencia, la trayectoria teórica implica ingresar, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esta es la trayectoria escolar en el diseño del sistema. La realidad de muchas trayectorias suele ser la que atraviesan algunos o todos los avatares que se presentan a lo largo de la escolaridad. Ingresan, no ingresan, ingresan a tiempo, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden. Muchas trayectorias siguen el modelo de las trayectorias teóricas, pero muchas otras siguen otros cauces.

- *Desde lo sociológico:*

Kaplan (2006) hace referencia al concepto de trayectoria social o escolar y nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los jóvenes van delineando a lo largo de su vida. Se suele asumir que a determinadas posiciones de partida corresponden solo ciertos puntos de llegada, pero se ha demostrado que estas son bastante interdependientes; se evidencian, también, ciertos espacios de ruptura. Además, afirma que, si bien la trayectoria social o escolar guarda cierta relación con las posiciones de clase, género o etnia, no depende exclusivamente de ellas, ya que se pone en relación, por lo menos, con tres dimensiones: los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias que, con cierto margen de autonomía, van armando los agentes en el delineado de sus recorridos. Pensar la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de cambiar destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones otorgadas tradicionalmente. Ello no significa asumir una actitud de optimismo pedagógico ni meritocrática pura, sino interpretar que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción social, la escuela tiene un papel de producción social. Del mismo modo, la teoría social hoy plantea que la formación de los sujetos depende de un doble proceso. Por un lado, la socialización que lleva a la interiorización de pautas y normas sociales por parte de los individuos y, por el otro, la subjetivación que lleva a estos a mantener una distancia en relación con su socialización. Así,

las trayectorias están atravesadas por las condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos y, a la vez, muestran claramente la expresión de los sentidos y expectativas que los sujetos van dibujando.

- *Desde lo político:*

Se consideran cuestiones de orden conceptual y de orden práctico alrededor de la preocupación por la *inclusión educativa* de todos: de chicos, adolescentes y jóvenes que tienen dificultades persistentes. Se plantea si se trata de dificultades de los sujetos, de las instituciones, o qué tipo de dificultades se presentan para cumplimentar la trayectoria escolar que se prevé desde hace más de un siglo. La primera ley de obligatoriedad escolar de nuestro país fue la Ley N° 1420 (1884) y las sucesivas leyes y la actual Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) fueron extendiendo el espectro de cobertura; no obstante, aún hoy no podemos dar por cumplido siquiera la obligatoriedad prevista por aquella primera Ley N° 1420. Esta situación conlleva la preocupación por asegurar a los alumnos sus derechos educativos y conduce a definiciones de políticas de distintos terrenos. Se considera que, en la medida en que vamos enriqueciendo este bagaje político que es necesario y que ayuda a la tarea escolar y a las familias, se olvida que sigue habiendo algo que poner en el centro: el problema de la enseñanza.

**Políticas educativas equitativas**

El objetivo es poder acompañar las reformas y hacer un alto en la Ley de Educación N° 26206 (2006) que proclama la educación como derecho, para luego preguntar qué ocurrió con el modelo fundacional, qué se debe sostener y qué se debe cambiar en torno a las trayectorias de los estudiantes.

Gorostiaga (2012) refiere a la importancia de asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y respetar las diferencias entre las personas. Este concepto de *igualdad* está ligado al de ampliación de los índices de acceso y egreso y al de calidad de los aprendizajes.

Suásnabar (2017) explica que el gobierno del sistema educativo regulaba las instituciones y a los actores considerando dos aspectos: la homogeneidad y la verticalidad de las acciones y con una clara diferenciación entre los que piensan la política y los que la ejecutan.

Se considera importante mencionar ciertos aspectos sobre el rol docente en la escuela secundaria. Para ello, se cuenta con los aportes de Sarramona López (2012) que presenta su postura con relación a los profesores y su posibilidad de desarrollar una educación de calidad. En el proceso de expansión, se manifiesta una brecha entre el acceso y la culminación de los estudios. En el caso de la escuela media entre 2000 y 2010, hay una ampliación significativa en el acceso. Los límites del proceso de expansión también se observan en la presencia de las desigualdades sociales. Algunos autores consideran que la dificultad en universalizar el nivel secundario proviene del agotamiento de un modelo de expansión educati-

va que ya no es eficaz para incorporar a las aulas a grupos sociales diversos. Teniendo en cuenta que este país se caracteriza por su gran diversidad, resulta interesante rescatar el interrogante de Sarramona López (2012) sobre la posibilidad de generar políticas educativas que sean equitativas. Se parte de conceptos centrales como son equidad y diversidad. Cada uno de ellos está asociado a otro que lo estructura y le da sentido. No es posible hablar de equidad sin hacer referencia a la idea de igualdad, es decir, igualdad y calidad se necesitan mutuamente. De igual manera, la noción de diversidad debe abordarse para no quedarse con una mirada restringida, en tensión con la idea de desigualdad.

El objetivo de desarrollar estos conceptos permite reflexionar sobre la situación educativa de la región teniendo en cuenta las distintas reformas educativas, con énfasis en la escuela media. Se hace visible la dificultad para abordar el desafío de garantizar, en un contexto de diversidad, una educación de calidad para todos los estudiantes.

### ***Los significados de la evaluación***

Otro aspecto que para los docentes se ha convertido en algo naturalizado: después de enseñar, se evalúa. Desde la perspectiva del sistema, los exámenes están atravesados por una lógica administrativa. De esta manera, pareciera quedar firme solo la organización en fila y la entrega de las consignas, lo que convierte la conversación en fórmulas. El examen se justifica desde el lugar del sistema. En la calificación, docente y estudiantes le están comunicando al sistema que entre ellos hubo algo y que tuvo un resultado aceptable. El examen se convierte en un punto de contacto entre la relación y el sistema, instala un tiempo que habilita el trabajo escolar y este tiempo emancipa.

Díaz Barriga (1993) afirma que el examen no resuelve el problema del conocimiento; las preguntas no abarcan todo el conocimiento y la rigidez no es un modo de tomar contacto con los saberes de las personas. Los exámenes requieren, para ser pensados de manera integral, de un elemento que suele no tenerse en cuenta: su carácter de dispositivo adicional.

En términos de Paulo Freire (1985), la educación se vuelve bancaria, los docentes y los estudiantes creen que la planificación es la enseñanza, que la calificación valora el aprendizaje, que las filas son necesarias, que el uniforme es esencial. Coincidiendo con el autor, hay un equívoco al interpretar las formas de lo escolar poniendo más énfasis en los procedimientos y dejando de lado las relaciones. Este aporte resulta muy valioso a la hora de analizar el acompañamiento a las trayectorias.

### ***Conversación, cuidado y confianza***

Freire (1985) piensa el encuentro del aula en términos de una conversación. Esto da lugar a preguntas que sugieren otras formas de conceptualizar la relación pedagógica, desde donde se piensa el encuentro en términos de dispositivos.

Se agrega a la palabra *conversación* otras que son muy potentes como *cuidado* y *confianza* para incluirlas en las escuelas de hoy. Puede decirse que cuidar, en un sentido amplio, se refiere a gestos donde se destaca la idea de poner la atención en el otro, brindar desde una actitud de disponibilidad, de esperar, de proteger. El acto de educar contiene a la práctica del cuidado.

La confianza también es por definición un fenómeno temporal; debe pensarse de manera diacrónica: la confianza *está siendo*. Docentes y estudiantes confían en la posibilidad de un futuro saludable, amoroso, donde se juega la propia vida, el propio destino, y necesitan estar en confianza. En la relación pedagógica, debería la confianza poder evolucionar hacia formas mutuas, donde haya reciprocidad. En este sentido, la confianza se muestra indisoluble de la alteridad. Tanto la confianza como la desconfianza no son cualidades propias de los sujetos, sino que se dan entre los individuos. La confianza tiene sentido si se da entre dos. En este punto, dialoga con otras como autoridad, poder, etc.

### Diseño metodológico

Se adopta un enfoque sociocrítico en el que educación y pedagogía asumen una posición transformadora. Contempla tanto la importancia del poder en la sociedad como la función de la escuela para la definición de la realidad social. Se sustentan en el diálogo para profundizar en principios democráticos y generar una verdadera igualdad de oportunidades. Desarrolla un análisis descriptivo, fenomenológico-interpretativo y transversal, enfocado en un fenómeno concreto: la descripción de los recorridos escolares de los estudiantes con foco en sexto año y enfatiza cuestiones con aportes de experiencia de los docentes y los padres.

Se realiza una selección intencional de la población a entrevistar y se retoma la voz de distintos actores. En el trabajo de campo, se incluyen agentes de dos instituciones de educación secundaria de Villa María (Córdoba) con similares características en la organización y los proyectos. En esta muestra intencional, se toman en cuenta criterios de heterogeneidad y de accesibilidad. Los instrumentos utilizados se muestran en las Tablas 1, 2 y 3.

Se utiliza la triangulación como estrategia fundamental en la recolección y análisis de la información. Los datos se obtienen teniendo en cuenta distintas perspectivas: la propia como investigadora, la de los actores seleccionados y a través de diversos documentos (ver Figura 1).

La investigación se desarrolla durante 2018, 2019 y 2020. En el 2018, se realiza el trabajo de campo y se efectúan entrevistas a estudiantes, que se completan en el 2019. En el 2020, se continúa con el trabajo de campo y aparece la pandemia que impactó a nivel mundial. Con la finalidad de garantizar la continuidad y finalización de la investigación, se pactan y llevan a cabo las entrevistas mediante un sistema de videoconferencias (ver Figura 2).

Los ejes de las entrevistas establecidos se pueden consultar en Tabla 4.

**Tabla 1: Descripción de las instituciones involucradas en la investigación**

<b>Dimensiones</b>	<b>Escuela n°1 Instituto Secundario Bernardino Rivadavia (ISBR)</b>	<b>Escuela n°2 IPEM 147 Manuel Anselmo Ocampo (MAO)</b>
Antecedentes históricos		
Ubicación geográfica		
Población		
Infraestructura		
Organización		
Oferta educativa		

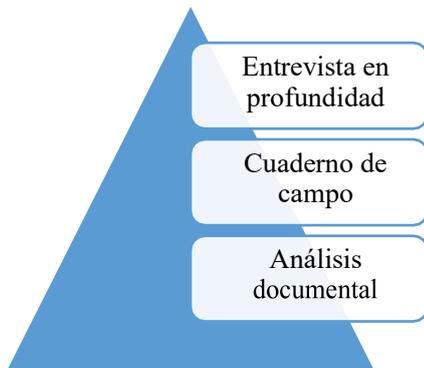
**Tabla 2: Indicadores institucionales**

<b>2016 al 2020. Total matrícula:</b>				
	<b>N° alumnos</b>	<b>Aprobados</b>	<b>Desaprobados</b>	<b>Tercera materia</b>
Ciclo Básico				
Ciclo Orientado				

**Tabla 3: Descripción de los participantes**

<b>Personas</b>	<b>I.S.B.R</b>	<b>M.A.O</b>	<b>Referencias</b>
<b>Actores institucionales</b>	1. I 2. Dir A 3. Doc A 4. Doc B 5. Doc C 6. Doc D 7. Doc E 8. Doc F 9. ET A 10. ET B 11. Prec A 12. Prec B 13. Prec C	14. Dir A 15. Dir B 16. Doc A 17. Doc B 18. Doc C 19. Doc D 20. Doc E 21. ET A 22. ET B 23. Prec A 24. Prec B	Inspector DGIPE: I Director: Dir Docente: Doc Equipo Técnico: ET Preceptor: Prec Padres: Pad
<b>Padres</b>	1. Pad A 2. Pad B	1. Pad A	
<b>Estudiantes</b>	1. A 2. B 3. C 4. D 5. E 6. F 7. G	8. H 9. I 10. J 11. K 12. L 13. LL 14. M 15. N 16. Ñ	

**Figura 1: Triangulación de datos**



**Figura 2: Cronología de la investigación**



**Tabla 4: Ejes de las entrevistas**

<b>Dimensiones Entrevistados</b>	<b>Contexto</b>	<b>Instituciones</b>	<b>Trayectorias</b>
<i>Actores institucionales</i>			
<i>Estudiantes</i>			

Una vez elaborados los guiones, el procedimiento llevado a cabo puede resumirse de la siguiente manera:

Desgrabadas las entrevistas, se emplea para el análisis de datos la técnica de análisis cualitativo: se describe el fenómeno asociado con la naturaleza del problema que se plantea, los resultados y el impacto que se pretende (ver Figuras 3, 4 y 5).

**Discusión**

Concluido el análisis de datos y a partir de los resultados, se realiza la discusión enriquecida por diversos autores.

Se conciben las trayectorias en forma situada y contextualizada para entender las relaciones institucionales que se generan y cómo influyen en la obtención de los resultados. Referir las trayectorias desde el lugar de la institución, desde cada actor que en ella se desempeña, contribuye para que la educación se concrete.

**Figura 3: Primer momento en el procesamiento de datos**

PRIMER MOMENTO							
Reducción de la información							
Proceso de categorización: seleccionar- focalizar- abstraer							
DIMENSIONES	TRAYECTORIAS			INSTITUCIONES		CONTEXTO	
<b>CATEGORÍAS</b>	* Trayectorias reales * Posición social-económica-etnia y género * Acompañamiento * TIC * Cambios para la mejora * Prácticas de Enseñanza			* Política Educativa * Práctica de enseñanza * Proyecto Educativo Institucional * Perfil del estudiante * Inclusión educativa * Contexto escolar * Futuro		* Acompañamiento familiar * Otros actores que acompañan * Integración de padres al PEI * Contexto familiar	
DIMENSIÓN TRAYECTORIAS							
Entrevistado	TRAYECTORIAS REALES	POSICIÓN SOCIAL-ECONÓMICA-ETNIA Y GÉNERO	ACOMPANAMIENTO	TIC	CAMBIOS PARA LA MEJORA	PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	
...							
DIMENSIÓN INSTITUCIONES							
Entrevistado	POLÍTICA EDUCATIVA	PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	PEI	PERFIL DEL ESTUDIANTE	INCLUSIÓN EDUCATIVA	CONTEXTO ESCOLAR	FUTURO
...							
DIMENSIÓN CONTEXTO							
Entrevistado	ACOMPANAMIENTO FAMILIAR	OTROS ACTORES QUE ACOMPAÑAN		INTEGRACIÓN DE PADRES AL PEI		CONTEXTO	

Para caracterizar las trayectorias escolares, se coincide con Terigi (2008) que destaca los conceptos de trayectorias teóricas o ideales y trayectorias reales. Con relación a las primeras, se reconoce que hay un grupo de estudiantes que mantiene su trayectoria escolar en los seis años de escuela secundaria y un alto porcentaje de ellos tiene otros proyectos de formación para cuando terminen el secundario. Se esfuerzan por cumplir con las pautas esperadas y responden en los tiempos pautados. Aparece el concepto de trayectorias brillantes, que refiere a trayectorias ideales en las que, en muchas oportunidades, no se advierten y atienden todas las potencialidades de algunos chicos.

Las segundas dan lugar a la caracterización de trayectorias reales no lineales; incluyen a los jóvenes que muestran un rendimiento menor al que se espera. Algunos, con apoyo y acompañamiento, superan los obstáculos y culminan el año sin materias; otros no alcanzan el promedio exigido en algunas asignaturas, las rinden y pasan al año inmediato superior. En los casos más comprometidos, se

**Figura 4: Segundo momento en el procesamiento de datos**

<b>SEGUNDO MOMENTO</b>		
<b>Exposición de los datos</b>		
<b>Proceso de codificación: organizar- sintetizar</b>		
<b>CONTEXTO</b>	<b>INSTITUCIONES</b>	<b>SUBJETIVIDAD</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-No es posible salvar a todos</li> <li>-Situaciones externas a la institución</li> <li>-No facilitadores - obstaculizadores</li> <li>-Esfuerzos a pesar de todo</li> <li>-Cuestiones propias de SE</li> <li>-Nuevas propuestas facilitadoras</li> <li>-Marco legal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Informes estadísticas</li> <li>-Trayectorias características</li> <li>-Acompañamiento</li> <li>-Contacto con la familia</li> <li>-Docente</li> <li>-Herramientas para cumplimiento curricular</li> <li>-Oportunidades para generar interés</li> <li>-Autoridades responsables</li> <li>-Tiempo y espacio</li> <li>-Evaluación tipos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aulas heterogéneas</li> <li>-Adolescente</li> <li>-Docente</li> <li>-Aprendizaje significativo</li> <li>-Aportar al desarrollo subjetivo</li> <li>-Futuro</li> <li>-Gabinete: concurrencia por ciclo</li> <li>-Trayectoria por sujeto</li> </ul>

**Figura 5: Tercer momento en el procesamiento de datos**

<b>TERCER MOMENTO</b>
<b>Conclusiones: Identificar-generalizar-reflexionar</b>

observan dificultades que dan lugar a la repitencia; como consecuencia, aparecen la sobreedad, el abandono y el cambio de orientación como posibilidad para evitarla, lo que da lugar a otra caracterización: trayectorias truncadas. En la construcción de trayectorias escolares, una característica a destacar es su heterogeneidad. Cada trayectoria es particular, cada estudiante tiene su propio recorrido. Las trayectorias son diversas, los estudiantes no aprenden todos al mismo tiempo, necesitan otros tiempos, se requiere vincularlos con aprendizajes previos. Surgen las trayectorias con intermitencias.

Por otro lado, las transiciones son momentos que definen las trayectorias escolares. En Monarca *et al.* (2012), se analiza la transición entre primaria y secundaria. Se destaca que el cambio de establecimiento en tercer año, acompañado por el cambio de orientación en cuarto año, deja al descubierto una problemática relacionada con las trayectorias en los momentos de transición. La centralidad conferida a la dimensión institucional de las trayectorias resulta clave para pensar la incidencia de escolarización de los recorridos escolares bajo el supuesto de que el pasaje por distintas instituciones podría facilitar u obstaculizar la progresión de la escolaridad.

Poner énfasis en la dimensión institucional, en generar estrategias institucionales y contextuales para el acompañamiento de los estudiantes, refuerza la idea de que así se facilitan los recorridos completos y continuos.

Pensar desde la institución permite afirmar que, en el momento de analizar los condicionantes, se encuentran aquellos aspectos productos del sistema educativo que impactan en las normativas de las instituciones y el esfuerzo que se realiza para incluir o afiliar a los adolescentes y jóvenes en la escuela. El análisis de situaciones que interceden en el recorrido de las trayectorias posibilita generar estrategias institucionales que faciliten y potencien el acompañamiento de los estudiantes. Algunas se desprenden del régimen académico, el PEI, el perfil del estudiante, el equipo directivo, el acompañamiento, las TIC, las prácticas de enseñanza y la evaluación formativa, entre otros.

Para identificar las estrategias contextuales que se asocian en la construcción de trayectorias completas y continuas, se analiza cuánto influyen y cuánto condicionan la posición social, la etnia y el género a las trayectorias. Coincidiendo con Kaplan (2016), se suele asumir que a determinadas posiciones de partida corresponden solo ciertos puntos de llegada, aunque, en esta investigación, surge que son bastantes independientes, puesto que se evidencian, también, ciertos espacios de rupturas. Si bien guarda cierta relación, no depende exclusivamente de ellas, ya que se pone en relación con otras dimensiones con respecto a lo material, el sujeto y las estrategias institucionales.

La idea de inclusión atraviesa el debate de las políticas educativas en América Latina. En la medida en que los marcos normativos destacan que la educación es un derecho humano fundamental, un bien público y que, a su vez, cada Estado debe constituirse como garante de ese derecho, la noción de inclusión se convierte en uno de los desafíos de la agenda regional.

## Conclusiones

Efectuado el análisis de datos y la discusión, se llega a las siguientes conclusiones:

- Comprender las trayectorias teniendo en cuenta la situación y el contexto en el que están insertas permite entender la complejidad de las relaciones que se suscitan al interior de las instituciones, como así también la manera en que estas influyen en la obtención de los resultados alcanzados. Por un lado, se puede asegurar que, en relación a las *trayectorias teóricas o ideales*, existe un grupo de alumnos que se caracteriza por mantener trayectorias durante los seis años que supone la escolaridad de la secundaria. Se las pueden caracterizar como *trayectorias brillantes*. Por su parte, dentro de las *trayectorias reales*, se encuentran las *trayectorias reales no lineales*, que son características de los estudiantes que muestran un rendimiento menor al que se espera. Aquí, se pueden hallar tres escenarios diferentes: en uno de los casos, los alumnos - gracias al acompañamiento de actores institucionales- pueden terminar el año sin adeudar materias. En el otro escenario, los alumnos no llegan al promedio mínimo exigido para acreditar las asignaturas, pero se presentan a las instancias de exámenes, rinden y logran pasar al año inmediato superior. En el escenario más comprometido, los estudiantes mantienen dificultades durante toda la escolaridad; se observan repitencias, que trae aparejado el fenómeno de sobreedad, abandono y cambios de orientación. Se trata, en este caso, de *trayectorias truncadas*.
- Las *transiciones* son momentos que definen las trayectorias escolares. Las dificultades que mostraban los estudiantes al ingresar a primer año se presentan hoy en tercer año. Resulta valioso visibilizar esta problemática.
- Las trayectorias escolares de los estudiantes pasan por numerosas transiciones. Monarca *et al.* (2012), identifica: *transiciones verticales* que se presentan como estructurales y se relacionan con las características del sistema educativo y del currículo como organizador de las intenciones educativas y *transiciones horizontales* que refieren a la coherencia entre los estilos docentes y las materias que los estudiantes cursan simultáneamente.
- La dimensión institucional para el abordaje de las trayectorias se configura como central a la hora de reflexionar acerca de la injerencia de los recorridos de los alumnos en la escuela, teniendo en cuenta el supuesto de que el tránsito por diversas escuelas puede beneficiar o perjudicar las trayectorias escolares. La centralidad en esta dimensión institucional, en la búsqueda de estrategias institucionales y contextuales para acompañar a los alumnos, se sustenta en la idea de que es de esta manera cómo se pueden facilitar las trayectorias completas y continuas. Cada trayectoria remite a un recorrido particular y, al mismo tiempo, a dimensiones organizadas, más allá de las situaciones y particularidades. En ese territorio intermedio, por momentos incierto, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones, es que las trayectorias se despliegan.  
Entonces, ¿cuáles son las estrategias institucionales que se asocian en la construcción de trayectorias en la escuela secundaria?

Pensar desde la institución permite afirmar que, al momento de analizar los condicionantes, se encuentran aquellos aspectos del sistema educativo que impactan en las normativas y el esfuerzo que se realiza para incluir a adolescentes y jóvenes en la escuela. El análisis de situaciones que inciden en las trayectorias habilita para generar estrategias institucionales que faciliten y potencien el acompañamiento de los estudiantes. Situaciones que se desprenden del régimen académico, la asistencia y la evaluación. Vale entender que una modificación en el núcleo duro del sistema educativo puede contribuir con las trayectorias escolares de manera tal que los estudiantes no solo ingresen, sino que progresen y egresen.

- El PEI se propone fortalecer aquellos aspectos que dan identidad a la institución, y al mismo tiempo, revisar aquellos que necesitan ser repensados a la luz de los cambios epocales en el marco de una escuela democrática, inclusiva y participativa.
- El equipo de gestión es el líder pedagógico en la escuela, sujeto clave para conducir el PEI. La institución se tiene que adecuar a nuevos requerimientos de la política educativa, los estudiantes, las familias, el contexto. Esa evolución supone un tiempo, es el que se está transitando. Se propone el trabajo en equipo como factor que enriquece y fortalece, necesario para modificar prácticas y sostener vínculos a través de la mediación de acuerdos, donde el director pueda guiar al equipo mediante desafíos que movilicen la enseñanza y el aprendizaje. Poder interpretar la política educativa del Estado provincial y vincularla con las micropolíticas permite realizar los ajustes necesarios para llevar adelante el cambio y desarrollar procesos de evaluación y autoevaluación institucional.
- El equipo técnico ocupa un lugar preponderante en el acompañamiento a docentes y a estudiantes para que estos alcancen trayectorias completas y continuas.
- Entre los significados de acompañar que utilizan se encuentran: sostener, ayudar, asesorar. Se propone la implementación de la tercera materia, el Plan Fines y la necesidad de generar estrategias en las instituciones. Los proyectos de acompañamiento ponen en valor el trabajo en equipo. El acompañamiento de las trayectorias se relaciona también con los espacios de escucha que, coincidiendo con Greco (2007), resultan un lugar móvil, atento, con disponibilidad de escucha y participación, plural. Se trata de un trabajo de unos con otros, un espacio de producción de saber con un encuadre que garantiza la terceridad.
- Al realizar las entrevistas y considerando la situación de pandemia, las TIC dejan de ser utilizadas ocasionalmente en clases para convertirse en el medio que permite garantizar la continuidad pedagógica. Fue tiempo de cambiar y crear propuestas que transformen tanto a docentes como estudiantes para que puedan recuperar la pasión por enseñar y aprender. Coincidiendo con Maggio (en Giarone, 2021), la tecnología es un aspecto clave en el proceso de reinención del aula. Por su parte, Baricco (2019) propone tensionar el tiempo, el espacio y el currículum como condiciones para el rediseño. Reconociendo que todos los estudiantes quieren estar en línea a tiempo completo, esta tendencia a la

conectividad se podría potenciar para integrar en la manera de pensar y hacer clases. Implica reconocer a los estudiantes como sujetos culturales y generar construcciones que les importan y son relevantes para las trayectorias. Previo a la situación de excepcionalidad, solo algunos docentes utilizaban las TIC para incentivar a los estudiantes. La presencia del docente es indiscutible. Queda claro que, en el futuro, no se puede pensar en un docente que no utilice las TIC en sus clases. El entorno digital ofrece recursos de aprendizajes interactivos y la posibilidad del aprendizaje colaborativo.

- Se propone recuperar el sentido de la escuela con una modificación de sus prioridades: de una escuela basada en la memorización de contenidos y su evaluación a una escuela con sentido basada en la acción y reflexión de los estudiantes.
- Avanzar en la evaluación formativa y la retroalimentación propuesta por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Córdoba en ocasión del ASPO se considera una estrategia para el acompañamiento de las trayectorias en el marco de una escuela inclusiva.

Por último, ¿cómo incide el contexto en la construcción de trayectorias?

La percepción del mundo en función de valores permanentes ha cambiado por la de uno en constante transformación que afecta las condiciones materiales y culturales y la subjetividad de los actores sociales. Cada sujeto construye su subjetividad en relación con otros y a partir de múltiples experiencias. Se analiza cuánto influyen y cuánto condicionan la posición social, la etnia y el género a las trayectorias. En este sentido, nos parece válido retomar las palabras de Kaplan (2006), cuando asevera que a ciertos puntos de salida le corresponden ciertos puntos de llegada; pero, en esta investigación, se arriba a la conclusión de que estos puntos de llegada son bastante independientes, puesto que atienden a rupturas que implican la dimensión de lo material, los sujetos y la realidad de las instituciones.

La escuela toma un lugar preponderante para superar estos obstáculos. Los entrevistados afirman que creen que las trayectorias se encuentran condicionadas por la posición social, pero no en términos absolutos.

- Los participantes entrevistados, es decir, actores institucionales, estudiantes y padres, acuerdan en que son varias las situaciones que atraviesan a las trayectorias, especialmente socioculturales y económicas. Mencionan también como aspectos relevantes el contexto cultural y familiar, la diversidad de género y el momento histórico que están viviendo. Agregan que todo influye, aún la alimentación, el trabajo y la situación de los mismos adolescentes.
- La irrupción de las TIC resalta la necesidad de garantizar, por medio de políticas públicas, conectividad y recursos tecnológicos para atenuar las desigualdades que quedaron manifiestas en pandemia. Entender la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como sujeto de derechos, que tiene derecho a aprender, donde la función de la Educación es brindar herramientas, saberes y experiencias para su concreción.

- La noción de inclusión es un desafío de la agenda regional. Un punto central es la vigencia de la no discriminación en las instituciones escolares. Una condición para alcanzarla es que la institución se convierta en nosotros, abierta a los problemas de la comunidad, integrada, vinculada con los problemas de la ciudad, del ambiente, pensando en términos concretos y locales en un clima de libertad, democracia, participación e igualdad. Los actores de ambas instituciones las consideran como inclusivas, pero no alcanza con proclamarlo. Lo importante es que se ejerza una acción educativa integradora que tienda a la cohesión, para desterrar la exclusión. El rol de director de curso/preceptor es clave al momento de pensar en recuperar sentidos de la escuela secundaria. Conoce a los estudiantes, es su referente, puede escuchar, mirar, hacer articulaciones con las familias, tener entrevistas con los padres, generar instancias de encuentro, de conversación y diálogo para construir redes que acompañen y sostengan a los estudiantes.

En definitiva, para el acompañamiento de trayectorias escolares completas y continuas, es necesario un nuevo modelo educativo que proponga estrategias institucionales y contextuales, que apunte al desarrollo de la creatividad, de la empatía, que atienda al desarrollo emocional de los jóvenes, que promueva el aprendizaje en red y las comunidades de aprendizaje. La evaluación debe estar más centrada en los aprendizajes, que se apoye en las tecnologías, donde el Estado garantice el acceso a dispositivos y la conectividad para promover la igualdad de oportunidades e inclusión y así todos puedan aprender. Es decir, una escuela secundaria que se proponga recuperar sentidos.

## **Referencias bibliográficas**

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR* 11(42), 4-22. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639863>

Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". *Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 3(17), 1-30.

Cú Balán, G., Aragón Naal, F., Alonzo Rivera, D. y Hernández Pedrero, L. (2010). Análisis de la trayectoria escolar previa (bachillerato) de los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad: años 2002-2008. *Quaderns digitals*, 9(64). [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10960](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10960)

Díaz Barriga, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), 85-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Ferreyra, H. A. y Torres de Maceda, A. M. (2018). *La educación secundaria en Córdoba: información para la identificación de logros y desafíos de política educativa: cobertura, oferta, trayectorias y aprendizajes de los estudiantes (2010- 2016)*. Universidad Nacional de Villa María. [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=2752](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2752)

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para pensar las instituciones educativas*. Universidad Nacional de Córdoba.

Giarone, D. (2021, 16 de junio) Mariana Maggio: «Imagino una escuela con componentes de la presencialidad y de la virtualidad». *Telam digital*. <https://www.telam.com.ar/notas/202106/556887-mariana-maggio-educacion-presencialidad-virtualidad.html>

Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.

Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 119-161. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-499X2012000100007](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100007)

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>

Kaplan, C. (2016). El racismo de la violencia: aportes desde la sociología figuracional. En C. Kaplan y M. Sarat (Comps.) *Educación y procesos de civilización: Miradas desde la obra de Norbert Elias*. FILO: UBA.

Ley de Educación 1420 del 8 de julio de 1884. Buenos Aires. Congreso de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Ley de Educación Nacional 26206 del 14 de diciembre de 2006. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Congreso de la República Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley\\_de\\_educ\\_nac\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_educ_nac_0.pdf)

Martínez Campos, M., Torres Alvial, C. y Silva Vergara, P. (2017). *Trayectoria de estudiantes de enseñanza media, que proyectan el ingreso a la educación superior superando contextos de vulnerabilidad e inequidad escolar* [Tesis de Grado]. Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2838>

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Anuario Estadístico Educativo 2019*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>

Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.

Sarramona López, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En E. Tenti Fanfani (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 141-162). IIPÉ/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218851?posInSet=33&queryId=90b32c37-643b-4b62-8882-c74fd29f0a61>

Suásnabar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española De Educación Comparada*, (30), 112-135. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/19872>

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-72. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Conferencia] Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Educación de la Nación. [www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_flavia\\_terigi\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares\\_.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf)