

9

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año V - Marzo 2024 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**

María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editoras Asociadas**

Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editorxs de Secciones**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editora Técnica**

Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

REGISTROS ORLES

- SANDRA NICASTRO
Pensar el trabajo de asesoramiento institucional en una clave epocal
- FLAVIA TERIGI
Tres áreas de trabajo de la asesoría pedagógica en el nivel secundario

Tres áreas de trabajo de la asesoría pedagógica en el nivel secundario¹

FLAVIA TERIGI*

Recibido
03|03|24

Aceptado
05|03|24

Registros
orales

Este escrito analiza tres áreas de trabajo de la asesoría pedagógica en el nivel secundario: el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares, la cuestión del *currículum* y el trabajo sobre el régimen académico de la escuela secundaria. No son las únicas áreas de trabajo, desde luego. Si bien el escrito se centra en el rol del/de la asesor/a pedagógico/a², se espera que los aportes resulten significativos para otras figuras, tanto dentro de los establecimientos educativos como en los equipos externos de trabajo³.

Acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares

Desde hace al menos quince años, se han realizado novedosos planteamientos conceptuales que han colocado a las trayectorias escolares en el espectro de las consideraciones pedagógicas (entre otros, en Terigi, 2009 y 2014). Un análisis del recorrido del uso del concepto en el sistema educativo permite identificar un deslizamiento sobre el que cabe una advertencia crítica: se produce una suerte de uso eufemístico del concepto “trayectorias escolares” que enmascara la mirada patológica individual sobre el denominado “fracaso escolar” o las denominadas “dificultades de aprendizaje” que la perspectiva de las trayectorias escolares vino a discutir.

¹ La conferencia de cierre de las *IV Jornadas Patagónicas y II Nacionales de Asesoramiento Educativo* “Asesoramiento educativo en contextos actuales: voces y experiencias”, organizadas por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, el 27 de octubre de 2023.

* Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magister en Ciencias Sociales (FLACSO), Doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Fue Asesora Pedagógica de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento desde 2014 (cuando se planificó su creación) hasta 2018. Investiga sobre el aprendizaje y sus condiciones en diversos modelos organizacionales. Correo electrónico: fterigi@campus.ungs.edu.ar

² Nota de Equipo Editorial: La autora ha optado por combinar diversos usos de lenguaje inclusivo.

³ Como los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico de la Provincia de Río Negro.

En ese deslizamiento, acompañar trayectorias se convierte en detectar problemas o identificar sujetos en problemas, y, en esa conversión, se reproducen los mismos enfoques de aquella mirada con un lenguaje que se pretende actualizado.

Entonces, aunque excede el propósito de este trabajo realizar una presentación detallada de la perspectiva de las trayectorias escolares⁴, es necesario advertir sobre el error que entraña el abordaje de los avatares de las trayectorias con un enfoque enteramente subjetivista; esto es, con un enfoque que escatima las condiciones estructurales en la que se desenvuelven las vidas de los sujetos y que desconoce las condiciones específicamente institucionales en que se desarrollan sus recorridos en el sistema escolar. Es importante dejar establecido que la perspectiva de las trayectorias escolares pone a jugar las condiciones institucionales en el análisis de los procesos de los que se trate y pretende romper con dos modelos explicativos: un enfoque más propio del determinismo social, que prioriza la explicación del aprendizaje a partir de las estructuras sociales (que, por ejemplo, explican el fracaso escolar a partir de fenómenos estructurales expresados en variables como los niveles de ingreso de las familias de los estudiantes); y marcos subjetivistas, que priorizan la explicación a partir de decisiones de los sujetos o inclusive de atributos individuales.

Hecha esta advertencia, se analizará un proceso que se estudia desde la perspectiva de las trayectorias escolares: las transiciones entre niveles educativos. Hemos analizado en distintos trabajos las transiciones entre niveles educativos como un problema que tiene una visibilidad creciente. Durante mucho tiempo fue analizado como un problema de adaptación al pasaje entre niveles, esto es, como un problema de los sujetos en la adaptación a las reglas del nuevo nivel. El análisis de las condiciones institucionales, que es el aporte específico de la perspectiva de las trayectorias escolares, permite advertir que entre niveles educativos hay profundas discontinuidades. Esto no es en sí mismo un problema. Los cambios de escuela, de relaciones sociales y de desafíos en la relación con el conocimiento que supone el pasaje entre niveles pueden representar para los y las estudiantes un estímulo y una oportunidad para crecer y para aprender. Las discontinuidades no son un problema en cuanto tales, sino en la medida en que no son objeto de un trabajo formativo por parte de los equipos docentes de las escuelas.

La existencia de un sistema con niveles escolares es el resultado del acoplamiento inconcluso de instituciones preexistentes que respondían a lógicas diferentes, en un proceso de sistematización (Pinkasz, 2013) que deja hiatos entre niveles; en esas condiciones, no debe sorprender que pasar de un nivel a otro implique afrontar distintas formas de discontinuidad.

⁴ Puede consultarse un estado del arte sobre trayectorias escolares con énfasis en Secundaria en Terigi y Briscioli (2020).

Lo que sí constituye un problema es la expectativa con que cada nivel educativo define sus sujetos, y las distancias entre los sujetos reales y esa expectativa.

Las dificultades en las transiciones entre niveles educativos se visibilizan cuando un nivel escolar se masifica. Los problemas que se identifican hoy en el inicio del Nivel Superior (“no están preparados”, “no saben lo que tienen que saber”, “no entienden la lógica del nivel”) son similares a los que se identificaban hace medio siglo en el inicio el Nivel Secundario. Por entonces, la progresiva universalización de la escuela secundaria puso de relieve unos problemas que hasta entonces estaban controlados por la selección de la población ingresante; la actual masificación de la educación superior le da visibilidad a unos problemas que no son nuevos, sino que no opera con tanta eficacia el mecanismo selectivo que aseguraba, hace 20 ó 30 años, que quienes llegaban al nivel superior hubiesen sido debidamente seleccionados por su recorrido escolar anterior. Entonces, la universalización o la masificación de un nivel educativo, el hecho de que lleguen a ese nivel educativo personas que no han tenido una trayectoria escolar estándar, pone de relieve una serie de inconvenientes que no son de las personas: son de instituciones pensadas con un carácter selectivo que se convierten en instituciones de masas⁵.

Bajo la hipótesis de un desajuste de las expectativas en las transiciones, realizamos un estudio⁶ de las condiciones en que egresan los/as alumnos/as de nivel primario desde el punto de vista de los/as maestros/as de sexto año⁷, y sobre las condiciones en que ingresan los/as estudiantes al nivel medio desde el punto de vista de los/as profesores de primer año. Realizamos entrevistas a 11 maestrxs de sexto de primaria y 23 profesores de primer año de secundaria en cuatro áreas curriculares (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Prácticas del Lenguaje). Las instituciones en las que trabajan no fueron elegidas al azar sino por un criterio metodológico: se buscó que formaran parte de lo que denominamos “trayectos plausibles”, es decir, que se tratara de escuelas interconectadas por recorridos reales de los/as

⁵ A la transición formal entre la educación primaria y la secundaria hay que añadir las otras transiciones que revelan los estudios de trayectorias en educación secundaria: los cambios de escuela, los cambios de turno, el reagrupamiento por repitencia, el reingreso tras una situación de inasistencia prolongada... Son todas transiciones en las que se experimenta discontinuidad. Distintas investigaciones han aportado nuevas categorías para caracterizar las trayectorias: trayectorias “pausadas” (Canciano, 2018), trayectorias “nómades” (Pasquariello, 2019), “invisibles para el sistema” (Rossano, 2006).

⁶ En el marco del proyecto PICT 2014-0898: Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes, dirigido por la autora con sede en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

⁷ El estudio se realizó en una región educativa de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción en la cual la escuela primaria tiene seis grados/ años.

estudiantes⁸. Con esta previsión metodológica, se vuelve razonable suponer que documentar procesos en unas y otras escuelas nos aproxima a transiciones concretas de estudiantes reales.

El estudio analiza distintos aspectos de las transiciones; en este escrito presentaremos sucintamente nuestro análisis de los dichos de maestros/as y profesores sobre las condiciones en que egresan/ ingresan los alumnos y alumnas de nivel primario. Nuestros resultados (Terigi *et al.*, 2018) ofrecen algún apoyo a caracterizar cómo egresan los/as alumnos/as de Primaria y cómo los/as encuentran sus profesores de Secundaria en términos de un considerable *desajuste* respecto de la norma curricular. Parece haber coincidencia en ello entre maestros/as y profesores. En particular lxs profesorxs señalan problemas en relación con la comprensión de textos; cabe preguntarse si la situación que señalan lxs profesores se explica como déficits en la formación en lectura y escritura o si, en alguna medida, forma parte de una dificultad *propia* del trabajo con textos especializados, un trabajo que la escuela secundaria debería realizar pero que, en los dichos de estos/as profesores, se espera encontrar como aprendizaje previo. Finalmente, del lado de lxs profesores parece haber una expectativa desmedida en lo que se refiere al ajuste de lxs ingresantes al nuevo nivel: a las reglas del régimen académico y a los modos de participar en la situación de clase. Podemos ubicar estos dichos de maestros/as y profesores en el cuadrante sombreado del siguiente esquema de análisis:

Tabla 1. Esquema para el análisis de la discontinuidad en los itinerarios formativos⁹.

	Se supone previamente enseñado	No se supone previamente enseñado
Se requiere para seguir aprendiendo		
No se requiere para seguir aprendiendo		

⁸ Desarrollamos para ello un procedimiento de selección de escuelas secundarias con criterios propios de una muestra intencional (escuelas secundarias públicas de los partidos de Moreno y San Miguel de las que provinieran como mínimo 25 ingresantes a la UNGS de manera estable entre 2012 y 2015, que resultó en un total de 18, entre las que elegimos 6 en acuerdo con la Jefatura Regional e Inspección de nivel). En instancias posteriores, se seleccionó a las escuelas primarias a partir de las escuelas secundarias: con datos proporcionados por las autoridades de éstas, identificamos las escuelas primarias de procedencia de sus alumnos y se seleccionó aquella de la que proviene en mayor número la matrícula de cada escuela secundaria.

⁹ Elaboración compartida hace muchos años con Gabriela Diker para el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Cuando ciertos contenidos deberían haber sido enseñados, pero no lo fueron, y se requieren para seguir aprendiendo, se genera un problema en los itinerarios formativos de los estudiantes. Así, si suponemos que leer textos complejos es un requisito para estudiar en Secundaria y suponemos que la escuela primaria debería haberlo enseñado, avanzaremos contando con ese aprendizaje sin constatar si efectivamente se ha producido. Cuando los/as profesores participantes en nuestro estudio hablan de desajuste, se refieren a lo que suponen que les debería haber sido enseñado a los/as alumnos/as en primaria y que se requiere para seguir aprendiendo. Lo interesante es que los/as maestros/as también reconocen un desajuste, en términos de una suerte de negociación de lo que enseñan bajo la idea de “mínimos”. Hay un desajuste reconocido por las dos partes pero no es claro que se trabaje sobre él; si no se trabaja sobre él, se inicia el camino hacia la exclusión educativa. Acabamos de ejemplificar con el caso de la lectura de textos complejos un problema específico que producen las transiciones: la discontinuidad de los itinerarios formativos. Las otras celdas del esquema no generan discontinuidad: si algo no se supone previamente enseñado y se requiere para seguir aprendiendo, se incorpora al *currículum* del nivel, y lo que no se requiere para seguir aprendiendo no constituye un problema.

¿Cómo se llega a la situación de suponer que algo ha sido enseñado sin que ello haya sucedido realmente? El problema puede estar en la norma curricular (discontinuidades entre los currículos de los dos niveles respecto de un determinado contenido), en el desconocimiento de lo que la norma establece (como cuando los/as profesores de Matemática esperan que los/as ingresantes a Secundaria hayan aprendido cálculos combinados), en la distancia entre las prácticas de enseñanza y la norma curricular; y también, desde luego, en los avatares de las trayectorias de los/as estudiantes, como la inasistencia prolongada o el cambio de escuela.

No querríamos finalizar el tratamiento de esta área de trabajo sin recordar que las discontinuidades en las trayectorias escolares responden a múltiples lógicas. Como los fenómenos de exclusión educativa son multicausales, dejamos una advertencia sobre los límites del abordaje exclusivamente sectorial, sobre la importancia del trabajo de los equipos multidisciplinares y de la interrelación con profesionales de otros sectores (como salud, o protección de derechos), en una intersectorialidad que tiene que ser muy precisa. Hay por cierto un ¿tema? pendiente en la formación docente inicial, que es comenzar a formar profesores y profesoras de Secundaria que puedan trabajar con otros y otras profesionales en el sostenimiento de las trayectorias escolares. De lo contrario, la existencia de equipos y de asesores pedagógicos puede generar que se deposite en esas figuras de todo aquello que la escuela o los/as docentes no saben cómo resolver.

La cuestión del *currículum*

La segunda área de trabajo que desarrollaremos es el *currículum*. En Secundaria, el *currículum* tiene una particularidad muy acentuada respecto de otros niveles del sistema que es su carácter clasificado (Terigi, 2008): los límites entre los contenidos están claramente establecidos, se corresponden además con la especialización de los profesores en un cierto campo del *currículum* y entonces los problemas se encapsulan en la asignatura. Goodson (2000) señalaba:

El concepto de asignatura escolar representa el arquetipo de la división y fragmentación del conocimiento dentro de una sociedad. Encerrado dentro de cada microcosmos de asignatura, se persiguen los debates más amplios sobre los propósitos sociales de la enseñanza, pero se persiguen de un modo aislado y segmentado... (p. 184).

La fragmentación tracciona a que, cuando en el nivel secundario se discute la enseñanza, se lo haga hacia adentro de cada asignatura. Centrar el asesoramiento pedagógico en cada docente en relación con su asignatura no es una aproximación suficiente al problema del *currículum*, pues es posible identificar por lo menos tres zonas de trabajo que requieren coordinación *entre* docentes y *entre* asignaturas: la secuenciación, la coordinación y la distribución de contenidos entre asignaturas¹⁰. Sólo la primera involucra a docentes de una misma asignatura. Entonces, donde el *currículum*, la formación de los/as profesores y la estructura de su puesto de trabajo traccionan hacia el aislamiento, la secuenciación, la coordinación y la distribución de contenidos entre asignaturas requieren formas de trabajo colaborativo. El asesoramiento pedagógico puede ser clave en esta clase de trabajo.

Cuando hablamos de *secuenciación* nos referimos al recorrido vertical de una asignatura a lo largo de la escuela secundaria. Lo que aprenden un alumno, una alumna, en una determinada asignatura nunca es el resultado de la actuación de un único docente o de una única docente. Aunque algún lector pueda recordar algún docente con el que tuvo un vínculo especial de aprendizaje, lo que sabe de Matemática es el resultado de una responsabilidad compartida en el sistema escolar, de la actuación secuenciada de distintos docentes en una o más escuelas a lo largo de su recorrido por los distintos grados escolares. Los alumnos y alumnas experimentan continuidades o saltos según cuál sea el grado de articulación vertical de los contenidos que les presenten sus docentes. Es posible cursar toda la escuela secundaria en la misma escuela y, si no se cuida la secuenciación de contenidos dentro de una misma asignatura, probablemente se produzcan discontinuidades, entre otras razones porque la norma curricular ayuda poco, suele ser excesiva (Maggio, 2021) y es improbable que alguien cumpla

¹⁰ La identificación de estas zonas de trabajo es un resultado del desempeño de la autora como Asesora Pedagógica de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

completamente con el *currículum*. No alcanza con analizar el *currículum del* año anterior para comenzar a programar un determinado año escolar; es una tarea que requiere coordinación del equipo docente de la escuela como conjunto a lo largo de los grados/años y de un año a otro para un mismo grupo escolar, considerar las trayectorias escolares de los estudiantes en términos de las cronologías de aprendizaje que les proponemos y proponer ajustes cuando se detectan discontinuidades y saltos. De lo contrario, reencontramos aquí el desajuste entre lo que suponemos enseñado y lo que se requiere para seguir aprendiendo que fuera señalado a propósito de la transición entre niveles.

La segunda zona de trabajo dentro del *currículum* clasificado es la coordinación de contenidos entre asignaturas. La fuerte clasificación curricular de Secundaria deja en un terreno sin definición quién se ocupa de ciertos aprendizajes que requieren planificación coordinada de materias diferentes; por ejemplo –retomando un asunto que hemos planteado a propósito de las transiciones entre niveles–, quién enseña a aprender a leer y escribir en las asignaturas de estudio. El profesor de Historia considera que es un contenido de Lengua, el profesor de Lengua sostiene que leer o escribir un texto especializado es trabajar con conceptos de otra asignatura. Subyace la idea de que la lectura (o la escritura) es una habilidad de propósito general que se aprende antes (en la escuela primaria) y se aplica a diferentes tipos de textos. Todo lo que sabemos sobre la lectura dice algo bastante diferente. Se trata de un ejemplo de la clase de asuntos que requieren trabajo coordinado entre profesores de asignaturas diferentes, al que podemos añadir otros, como aprender expresiones artísticas que no responden a un único lenguaje, aprender la Matemática que se requiere para ciertos contenidos de Física, o aprender a incorporar recursos digitales en la producción resultante de un cierto aprendizaje. Los ejemplos que hemos ofrecido suponen planificación conjunta entre áreas curriculares o entre asignaturas, lo que requiere acuerdos formales entre docentes¹¹.

La tercera zona de trabajo en un *currículum* clasificado son los aprendizajes distribuidos entre asignaturas. Son los aprendizajes que no se logran por el trabajo en una única asignatura, sino que son el resultado del trabajo de distintas asignaturas que forman una misma capacidad enseñándola dentro del campo de problemas de cada asignatura. Por ejemplo, construir capacidades para argumentar: no es lo mismo argumentar en Formación Ciudadana que argumentar en Matemática, son argumentaciones de muy distinto tipo, y gracias al trabajo distribuido entre asignaturas al final de la escuela secundaria resulta un/a egresado/a con

¹¹ En especial en oportunidad de las evaluaciones, no es extraño que se solicite a los y las estudiantes realizar una tarea para la que no se los formó, como preparar un *podcast*, entrevistar a un personaje o hacer la crítica de un texto. Entonces se evalúa cuánto y qué aprendieron de una determinada asignatura por unos saberes que nadie les enseñó y que deberían haber sido objeto de un trabajo coordinado entre docentes.

capacidades argumentativas. La cuestión es en qué medida esto se planifica, en qué medida la responsabilidad de su enseñanza se distribuye entre docentes, en qué medida se enseña a los y las estudiantes a contrastar la particularidad de la argumentación en una u otra asignatura. Otros ejemplos de aprendizaje distribuido son las estrategias y criterios para la búsqueda de información en diversos soportes, para distinguir qué información es valiosa y cuál debería ser contrastada, la representación de la misma información en diferentes formatos. No son contenidos en una determinada asignatura, los encontramos en los planteos de distintas áreas del *currículum* pero, si no se planifica su distribución, su aprendizaje se vuelve azaroso.

De modo que, aunque tengamos el límite del *currículum clasificado* por asignaturas, tenemos distintas zonas de trabajo que requieren que alguien articule; ese es un lugar posible para el/la asesor/a pedagógico/a. También encuentra un lugar posible si se asume un intento de avance hacia la *integración* en el *currículum*. Sin algún grado de integración, hay problemas relevantes que nunca serán estudiados en la escuela secundaria (Torres, 1996). La integración curricular depende del tema y, al mismo tiempo, es difícil integrar si no se realizó antes algún recorrido mínimamente especializado. De aquí que la coordinación del equipo docente en una propuesta integrada se vuelva crucial.

Un asunto reciente es el acontecimiento COVID. La epidemia por COVID-19 ha sido un acontecimiento para la humanidad y además ha sido una experiencia para muchos de nuestros estudiantes de la cual se habla bastante poco. Cuando el *currículum establece que* la escuela secundaria forma para la ciudadanía, no parece coherente no tratar un acontecimiento que atravesó nuestras vidas de tal manera. Pues bien, no se entiende el acontecimiento COVID mirándolo desde una única perspectiva: no se trata de que en Biología se enseñe cómo funciona un virus, cómo se replica y cómo se lo comparte; de que en Ciencias Sociales se explique cómo la desigualdad en las condiciones habitacionales produce diferencias en la tasa de contagios; de que en Economía se explique cómo la transformación del sistema económico y la concentración de la actividad productiva de ciertos modos han producido las condiciones de posibilidad para que esta pandemia se iniciara. La enseñanza de un fenómeno complejo necesita romper con la lógica de las asignaturas, y existen numerosos ejemplos de que vale la pena hacerlo: el estudio de la denominada revolución copernicana, del saneamiento ambiental en las ciudades en el siglo XIX, de los conflictos internacionales por el control y la explotación de un mineral, la generación de soluciones para determinados problemas. Si bien el *currículum clasificado* está sostenido por unas condiciones que hacen difícil la integración curricular, podemos proponernos que al menos un par de veces por año se trabaje sobre algunos de estos temas tan relevantes para la formación de los estudiantes en Secundaria.

El trabajo sobre el régimen académico del nivel secundario

La tercera área de trabajo para asesores/as de Escuela Secundaria es el régimen académico. Es una categoría que retomamos en nuestras investigaciones de un escrito de Alicia Camilloni quien, cuando era Secretaria Académica de la Universidad de Buenos Aires, publicó en el año 1991 un trabajo sobre el régimen académico de la universidad. La categoría “régimen académico” designa un conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder. En nuestros trabajos (Baquero *et al.*, 2009) fue el que inició esta línea de publicaciones, hemos señalado las trabas concretas y las zonas de riesgo que imponen determinadas regulaciones a la continuidad de la trayectoria estudiantil. Por ejemplo, la cursada en bloque que impide avanzar en aquello que se aprendió mientras se revisa aquello en lo que se ha tenido dificultades; la normativa de repitencia que establece que en caso de repetir se debe cursar nuevamente las materias aprobadas; el régimen de asistencia por jornada escolar y no por materia, que impide atender la situación de los y las estudiantes que no disponen de dedicación exclusiva al estudio.

Retomemos la normativa sobre repitencia considerándola ahora desde la perspectiva de la continuidad de los itinerarios formativos que recorre este trabajo. Analizada desde esa perspectiva, surge con claridad que la normativa sobre repitencia constituye un obstáculo para aquella continuidad: si repite un año escolar, un/a alumno/a vuelve a cursar inclusive aquello que aprobó; y si promueve al año siguiente con materias pendientes de aprobación, se lo coloca en la situación imposible de abordar contenidos más avanzados de la secuencia vertical de la asignatura pendiente de aprobación cuando la institución ha constatado que no cuenta con los aprendizajes previos.

El pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria implica un cambio de régimen académico; sucede lo mismo en el pasaje de Secundaria a los estudios superiores. Ahora bien, aprender un nuevo régimen requiere un trabajo formativo específico. Con frecuencia los discursos (por ejemplo, cuando un profesor inicia el dictado de una materia) hacen énfasis en los aspectos normativos de la experiencia: habrá tantas evaluaciones, es posible tener tantas inasistencias. Los/as profesores/as suelen considerar que alcanza con explicitar las reglas; nuestros estudios ofrecen apoyo a la afirmación de que el conjunto de reglas que rigen la posición de los/as alumnos/asno es sólo algo que deba informarse sino algo sobre lo que realizar un trabajo de formación.

Hemos podido identificar momentos significativos de la vida institucional que están relacionados con el régimen académico y que podrían ser material de trabajo para la asesoría pedagógica: los actos de inicio de clase, los primeros días de clase, las instancias de orientación y apoyo, las mesas de examen, el momento en el que los/as estudiantes tienen que definir la

orientación o la especialización, la finalización de la escuela secundaria cuando quedan materias pendientes de aprobación.

Si se procura convertir el régimen académico en materia de trabajo institucional, parece necesario afrontar tres tareas. La primera es ordenar, articular e integrar todas las regulaciones formales y sobre todo las que funcionan en estado práctico, consuetudinario. La educación está llena de reglas consuetudinarias, que son conocidas por quienes habitan hace mucho tiempo la escuela (los y las docentes) pero son difíciles de advertir para quien es nuevo o nueva en la institución. La segunda tarea es la identificación de zonas de intervención y de los distintos agentes que tienen que intervenir en cada una de estas zonas: no es lo mismo lo que tiene que hacer un profesor que lo que tiene que hacer un coordinador o coordinadora de curso, un preceptor o preceptora o un asesor o asesora pedagógico pedagógica. La tercera tarea consiste en institucionalizar el trabajo formativo sobre el régimen académico. Por ejemplo, discutir qué se espera de los y las ingresantes en la primera mitad de su primer año (no podemos esperar que comprendan todo, porque nadie aprende todo en una experiencia tan nueva como la de cambiar de nivel educativo e ingresar a una nueva escuela), y determinar qué instancias formativas llevar adelante para ello.

Para finalizar

La incorporación a la escuela secundaria de figuras como el/la asesor/a pedagógico/a es un aporte a la posibilidad de mejorar la enseñanza. En este trabajo hemos procurado identificar y caracterizar tres áreas de trabajo de la asesoría pedagógica que pueden incorporarse a una agenda institucional relevante. Sin embargo, la colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores de Secundaria en nuestro país excluye de la definición de su trabajo otras en tareas institucionales que no sean las de dar clase. El trabajo de los equipos docentes con la asesoría pedagógica se ve condicionado por esta situación. Es una deuda pendiente de la educación secundaria argentina generalizar condiciones institucionales que faciliten el encuentro y el trabajo conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 134-153.
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, (1), 97- 108.
- Canciano, E. (2018). *Derivas del “abandono escolar”. Un estudio de los derroteros educativos de jóvenes de sectores medios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires que abandonaron la escuela secundaria regular* (Tesis de Doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Pasquariello, S. M. (2019). *Los que se quedan...los que se van... Estudio de trayectorias educativas de jóvenes en programas de inclusión en una ciudad intermedia del centro bonaerense, República Argentina, durante los años 2012 al 2015* (Tesis de Doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Pinkasz, D. (2013). Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 119-130.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Editorial Siglo XXI / Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17(29), 63-71.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación / OEA / AICD.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos / Fundación MAPFRE.

- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz y N. Montes (comps.), *Estados del arte sobre la educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones UNGS / FLACSO.
- Terigi, F.; Scavino, C.; Cimolai, S.; Briscioli, B.; Río, V.; Ruiz Lezcano, P. (2018). Aprendizajes considerados en la transición primaria / secundaria. Perspectivas de maestros de último grado y profesores de primer año. En A. Pereyra, S. Bernatén y D. L. Fridman (coords.), *Los desafíos de la educación inclusiva. Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (Primera reimpresión). Morata.

confluenciadesaberesface@gmail.com