



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
SECRETARÍA DE POSGRADO

LA ESCUELA QUE QUEREMOS

PSP. TISSERA, CELESTE DENISE

TRABAJO FINAL
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR

ABRIL 2022

CÓRDOBA, ARGENTINA



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Índice

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPÍTULO 1: ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS EMPÍRICOS | |
| Acerca de la institución escolar..... | 10 |
| Acerca del contexto local | 11 |
| Primeros Contactos e Impresiones | 12 |
| La escuela después dos años después del inicio de la pandemia..... | 14 |
| CAPÍTULO 2: DIAGNÓSTICO FOCALIZADO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | |
| Percepción de la problemática desde el equipo de gestión..... | 17 |
| Observación de las Clases | 20 |
| Registros de Repitencia y Abandono | 21 |
| Bajo Rendimiento Académico | 24 |
| Educación obligatoria | 26 |
| Vínculos entre adultos: docentes y familias | 30 |
| Crisis del Trabajo Docente y Prácticas Pedagógicas Descontextualizadas | 33 |
| Distintas Formas de Exclusión: El Drama del Fracaso Escolar, el Abandono y la Exclusión Educativa | 37 |
| Volviendo la Mirada sobre los Estudiantes, Recuperando la Palabra..... | 39 |
| Algunos Tópicos para Pensar la Escuela Hoy..... | 43 |
| Fracaso Escolar | 46 |
| Riesgo Educativo | 50 |
| Propuesta de Intervención: La Escuela que Tenemos, la Escuela que Queremos..... | 55 |
| Conclusiones | 64 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 67 |

ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo 1: Datos de la Institución | 71 |
| Anexo 2: Caracterización del Alumnado | 73 |

Presentación

Desde el año 2014 me encuentro trabajando en el campo de la Psicopedagogía como docente de apoyo a la inclusión escolar, rol que se encuentra en permanente cambio no solo debido a las múltiples concepciones que le dieron y dan fundamento, sino también según los nuevos escenarios escolares y los desafíos actuales. Se trata de un área de intervención relativamente reciente, si lo comparamos con la intervención en el ámbito clínico o en la Educación Especial. Los cambios en las funciones de las y los docentes de apoyo a la inclusión, las demandas de las escuelas, las y los estudiantes y sus familias y mis experiencias en las instituciones escolares, me plantean un desafío constante de reflexión sobre mi propia práctica y construcción de mi rol como Psicopedagoga.

En esta trama, surgió la necesidad de comenzar una formación que me provea de conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para diseñar y desarrollar intervenciones cada vez más situadas y pertinentes según las situaciones de los sujetos de aprendizajes y las demandas de sus escuelas. Es así, que comencé la Especialización en Psicopedagogía Escolar, cuya imbricación interdisciplinaria, sus sustentos epistemológicos para el diagnóstico y los modos de abordaje de las problemáticas de aprendizaje e inclusión educativa, ponen de relieve las dimensiones institucionales que se juegan en el escenario de aprendizajes escolarizados y el impacto que tienen en los sujetos que aprenden.

Conforme fui transitando la carrera, comprendí que cuestiones como la historia institucional y sus relatos, los tiempos escolares, la organización pedagógica y laboral de la escuela, las relaciones vinculares entre los actores, las tensiones, los conflictos -y muchas veces los sufrimientos- que de ellas devienen; son tan importantes de ser miradas, analizadas y tenidas en cuenta como la situaciones

actuales y las trayectorias vitales y escolares de cada estudiante. De esta manera, un proceso investigativo y reflexivo que contemple estas y otras dimensiones -que desarrollaré más adelante-, permite conocer y comunicar los núcleos de deseos e intencionalidades de cambio que pueden estar siendo obturados por la dinámica misma de la institución en su carácter reproductor, que por lo general funciona como un límite para la lectura e interpretación de la vida institucional.

Respecto de los motivos de la elección del nivel educativo en que llevé a cabo el trabajo de campo, el principal es que se trata de un nivel en el que tuve un escaso desempeño profesional, lo que consideré oportuno dado que mi implicancia favorecía la objetividad necesaria para el posicionamiento en el campo de trabajo. En relación a la escuela seleccionada, opté por una institución escolar pública de una localidad rural cercana a mi zona de residencia, con la cual no tenía vínculos preexistentes de ningún tipo: no conocía a los directivos, tampoco a los docentes y estudiantes.

La Dimensión Institucional para la Psicopedagogía Escolar

El enfoque teórico que vertebra este trabajo y da sentido al análisis y la interpretación de los datos recabados, como así también a la propuesta de intervención que de ello deviene es, en líneas generales, la consideración de la institución escolar como una institución social de existencia en la que se pone en juego la constitución subjetiva de los sujetos que la conforman, siendo un eje central para el abordaje psicopedagógico en el ámbito educativo formal. (Garay, 2020, p. 3)

Las relaciones que se establecen, los vínculos que se construyen y las prácticas que se desarrollan al interior de dichas instituciones, suponen acciones en común que crean algún grado de permanencia. Es por ello que se las considera

instituciones productoras de subjetividad: instituciones de sujetos que producen sujetos. (Garay, 2015, p. 116)

Precisamente las instituciones educativas son descritas por la autora como “formaciones sociales, culturales y psíquicas. (...) constituyen productos sociales e históricos que asumen diferentes formas, contenidos y sentidos, según el contexto local que las contiene y las historias particulares a las que anudan los distintos momentos de su institucionalización” (p. 115).

De ello deviene la necesidad de poder mirar desde el análisis institucional a los sujetos (docentes, familia y niños) inmersos en una trama de sentido, de significados construidos en un devenir social, histórico y cultural que lo determinan en su modo de ser y habitar el espacio. Al respecto, Ávila (2007) propone:

Centrar las reflexiones en las tensiones que surgen entre las regularidades instituidas y las pluralidades instituyentes de los diversos modos de ser escuela, articuladas a un tercer conjunto de componentes centrales en el juego de construcciones: las tramas y procesos sociales y culturales con relación a los cuales la escuela se constituye y la diversidad de experiencias infantiles y juveniles que recibe en su seno. (p.137)

Por su parte Schlemenson (como se citó en Bruno, 2015) considera que:

Es en el espacio escolar donde los actores institucionales pueden reelaborar una representación psíquica de sí mismo que, a través del contrastaste y la confrontación de la realidad e historia, posibilitará la enunciación de un proyecto individual a proyectivo. De este modo, lo escolar se constituye en un espacio de ensayo que brinda la oportunidad de reposicionarse psíquicamente a partir de la alteridad, de los vínculos con otros (p. 222).

En conclusión, para las y los profesionales que desarrollamos nuestra labor en ámbitos educativos, se destaca la necesidad de desnaturalizar las categorías

socialmente construidas que impregnan el espacio escolar, los posicionamientos subjetivos de los sujetos que conforman el acto pedagógico, las prácticas educativas y los vínculos que allí se establecen. Se trata, ni más ni menos de volver la mirada sobre las categorías universales instituidas socialmente en función de la realidad en la cual han sido gestadas y reproducidas y que se encuentran favoreciendo y/o coartando los procesos de subjetivación que se producen en el encuentro entre los sujetos y la institución escolar: “interrogar las categorías producidas en las instituciones (...), ya que las mismas instituyen sentidos y construyen lugares simbólicos en los que los niños pueden o no alojarse” (Ávila, 2008, p. 271).

La autora agrega que “la educación no cambia las condiciones materiales, pero puede colaborar en abrir procesos simbólicos y subjetivos portadores de nuevos destinos; la investigación tiene la posibilidad de ayudar a descubrir sus claves” (Ávila, 2016, p. 86), por lo que “es necesario pensar una investigación capaz de mirar a los sujetos como *sujetos deseantes de nuevos futuros*, lo cual exige la elaboración de categorías que den cuenta de esos deseos, de esos itinerarios, de esas búsquedas” (Ávila, 2016, p. 85).

De esta manera, el análisis de la dimensión institucional desde la Psicopedagogía Escolar, busca restituir el sentido de las prácticas educativas, resignificar el sentido de los conflictos en y entre las instituciones, devolver la posibilidad de simbolizar aquello que se presenta como crítico e irresoluble y, sobre todo, intervenir sobre las naturalizaciones manifiestas en el accionar de los sujetos en el cotidiano de las instituciones educativas.

Introducción

Durante el año 2019 se llevó a cabo el trabajo de campo en la institución. Para la construcción de datos significativos se realizaron entrevistas a directivos y docentes, observaciones de grupo focal, entrevistas individuales, registros de los relatos de distintos actores de la comunidad educativa, lectura de documentos institucionales que contienen información cuantitativa (relacionada con la cantidad de estudiantes por curso, asistencia, repitencia, sobreedad, salidos con o sin pasa, tercera materia, entre otros) y actas de intervenciones llevadas a cabo por parte del equipo de gestión. Todos estos datos resultaron útiles no solo para el análisis de la situación institucional sino también para el posterior diseño de una propuesta de intervención.

En el año 2020, con el Decreto de Emergencia Sanitaria Nacional del mes de marzo, se continuó con el desgrabado de las entrevistas realizadas y la elaboración de un marco teórico referencial que arroje luz sobre la información recabada.

Finalmente, en el año 2021 se trabajó en una propuesta de intervención coherente con la interpretación de la problemática institucional analizada y la nueva situación de las escuelas en el contexto de la pandemia.

La escritura de este trabajo está organizada de la siguiente manera:

En el primer capítulo titulado **Elaboración y análisis de datos empíricos**, se describe el ingreso a la institución, los *primeros contactos e impresiones*. Luego se avanza sobre la *historia institucional del establecimiento* y se caracteriza a *los docentes y la enseñanza* para concluir el capítulo con observaciones, relatos y reflexiones en torno a *los estudiantes y las familias*.

El segundo capítulo **Diagnóstico focalizado y propuesta de intervención** da cuenta de algunos tópicos que cobran especial relevancia en la escuela tales como la *obligatoriedad de la educación*, el *bajo rendimiento académico*, la *repitencia*, el *drama del fracaso escolar*, el *abandono y la exclusión educativa*, los *vínculos entre adultos*, la

crisis del trabajo docente y prácticas pedagógicas descontextualizadas. Este capítulo se completa con una *nueva mirada sobre los estudiantes*, la importancia de *recuperar la palabra* y concluye con una *propuesta de intervención situada* que aborde la problemática planteada.

En la **Conclusión**, se traza una reflexión acerca del recorrido por la carrera, el trabajo en la institución y el valor de la experiencia para una profesional en Psicopedagogía.

Finalmente, se incluyen las **Referencias Bibliográficas** y los **Anexos**, donde pueden consultarse documentos y datos cuantitativos.

Capítulo I: Elaboración y Análisis de Datos Empíricos

Acerca de la Institución

El I.P.E.M. donde se realizó el trabajo de campo se ubica a 24 kilómetros de Villa del Rosario, ciudad cabecera del departamento Río Segundo, siendo el único centro educativo de nivel medio de la localidad. Fue fundado en el año 1998 y recibe una población aproximada de ciento veinte estudiantes.

El equipo de gestión de la escuela también tiene a su cargo otras dos instituciones educativas rurales de localidades cercanas anexadas a esta institución.

El personal se conforma por un directivo, una coordinadora de curso y de CAJ¹, una coordinadora de anexos, una secretaria, dos ayudantes técnicas, tres preceptoras, un preceptor y veintisiete profesores.

Cursan el Ciclo Básico setenta y seis estudiantes, mientras que al Ciclo Orientado en Economía y Gestión de las Organizaciones asisten solo treinta y seis estudiantes en total.

El edificio donde funciona la institución pertenece al único centro educativo de nivel primario de la localidad, el cual asiste en el turno mañana. Es notable que solo un escaso número de egresados de la escuela primaria elijan continuar sus estudios en la institución de nivel medio. Es por este motivo que la escuela secundaria alberga un porcentaje significativo de estudiantes provenientes de otras instituciones de la zona. Asimismo, en las instalaciones se encuentra un comedor P.A.I.Cor al que asisten alumnos de la primaria y la secundaria.

¹ Centro de Actividades Juveniles que funcionó hasta fines de 2019 perteneciente al Programa Nacional de Extensión destinado a los jóvenes, cuyo objetivo fue crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela e incentivar la participación en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. En 2020, con el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) se suspendieron éstas y todas las actividades presenciales en las escuelas. Al momento de la presentación de este trabajo, los CAJ continúan suspendidos.

Respecto a la concurrencia estudiantil a los talleres del CAJ, los mismos cuentan con un porcentaje de asistencia significativo de estudiantes de la institución escolar. Los talleres que allí se dictan son: Música, Deporte y recreación y Producciones audiovisuales.

A escasos metros del actual edificio, se encuentra en construcción el edificio donde se espera comenzar el ciclo lectivo 2020. Debido a que el mismo en principio contará con solo tres aulas, se prevé un desdoblamiento en dos turnos: el turno mañana estará destinado a los estudiantes del Ciclo Orientado y el turno tarde a los estudiantes del Ciclo Básico².

Acerca del Contexto Local

La localidad en la que se sitúa la institución escolar se encuentra en el Departamento de Río Segundo y cuenta con 1.480 habitantes según el último censo realizado en el año 2010 (INDEC), lo que representa un incremento del 15% frente a los 1.288 habitantes (INDEC, 2001) del censo anterior.

Sus principales actividades económicas son la agricultura, la ganadería, la industria y la extracción de áridos del río Xanaes.

Cuenta con un municipio que colabora a través de su Programa NIDO³ en los proyectos institucionales de la escuela secundaria y una biblioteca con acceso a internet que permite a los estudiantes realizar búsquedas referidas a las actividades escolares.

Como ya fue mencionado, la escuela comenzó a funcionar en 1998, aunque en sus inicios era una extensión áulica de un IPEM de Villa del Rosario. En 1999, pasó a ser autónoma y recibir el nombre actual.

² Debido al contexto de Emergencia Sanitaria, la obra edilicia pudo concluirse en el año 2021 y se llevó a cabo la distribución de tiempos y espacios tal como había sido prevista en 2019.

³ Núcleo de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades, que en esta ciudad funciona en un espacio perteneciente a la municipalidad.

Dentro de las instituciones públicas con sede en la localidad se encuentra el dispensario municipal, que brinda atención médica y servicios sociales a través de una trabajadora social, una psicóloga y una psicopedagoga que han acudido en forma esporádica a la institución escolar ante las diversas demandas planteadas por los directivos.

El servicio de energía eléctrica está a cargo de la cooperativa local y la comunidad cuenta con una comisaría policial, pero no con servicio de bomberos voluntarios, de modo que ante una situación de emergencia acude una dotación de la ciudad vecina.

Como propuestas alternativas a las instituciones públicas estatales se encuentra el Club de Abuelos con el que la escuela secundaria realiza algunos proyectos conjuntos; y un Club Deportivo -en el que se practica vóley y fútbol-, que presta sus instalaciones a la escuela para la materia Educación Física y para los talleres del CAJ.

Respecto de las instituciones religiosas, se observa una iglesia católica y dos templos evangélicos relativamente nuevos.

Primeros Contactos con la Institución

El primer contacto con la institución se realiza en el mes de septiembre del año 2018 vía telefónica con la coordinadora de curso. Ella es quien organiza una primera reunión de presentación con la directora del centro educativo.

A dicha entrevista asisten la directora y la coordinadora de curso. El recibimiento es muy cordial y el diálogo se lleva adelante en un clima de amabilidad. El encuentro se extiende cerca de cuarenta minutos. Se conversa sobre el propósito de la práctica: llevar a cabo un diagnóstico de los problemas de aprendizajes, de convivencia y otras problemáticas sociales de la institución y diseñar una alternativa de intervención. Se comenta que la tutora de la carrera recomendó hacer foco en el segundo año, pero al

ser una escuela con una matrícula no tan elevada, se prefiere abarcar todos los cursos. Sin embargo, la directora sugiere iniciar las observaciones en segundo año debido a *“las problemáticas del grupo”* y a continuación expresa su preocupación por algunos “problemas de conducta” (convivencia), la importante heterogeneidad en cuanto a la edad de los estudiantes (sobreedad) y el elevado índice de alumnos repitentes que se encuentran cursando el presente ciclo lectivo y nuevamente cuentan con un gran número de materias desaprobadas (repitencia).

La directora se retira de forma anticipada dado que debe asistir a la inauguración del nuevo edificio perteneciente a otra de las escuelas que tiene a cargo. La reunión continúa con la coordinadora de curso. Ella comenta brevemente cómo se encuentra conformado el segundo año y, a medida que avanza en su relato, queda claro que conoce las trayectorias escolares de todos los estudiantes la escuela. Posteriormente, solicita a una preceptora el registro del curso y brinda información detallada⁴ acerca de la matrícula que conforma cada curso y brinda información respecto a los estudiantes de segundo año.

También se pone a disposición para colaborar con la información que fuera necesaria y ese mismo día envía un correo electrónico con el Plan de Acción 2019, la Planilla de alumnos integrados y el Relevamiento 2019.

Luego de ese primer acercamiento y de la sistematización de algunos datos, se programa una entrevista a la coordinadora de curso. Comenzar con esta entrevista responde sobre todo a una situación especial, la coordinadora –agente clave por su manejo de la información- iba a ausentarse con una licencia prolongada y no podía confirmar la fecha de regreso a sus funciones. Esta primera entrevista tenía como propósito central indagar acerca de su mirada en la escuela desde su formación

⁴ Puede consultarse en el registro de la práctica (Anexo II)

profesional en Psicopedagogía, pero también desde su rol dentro de la institución y su la modalidad de abordaje de aquello que considera las principales problemáticas escolares de los estudiantes, los docentes y las familias de la comunidad.

Posteriormente, cuando la directora dispuso del tiempo necesario se procedió a realizar la entrevista, la cual fue otorgada sin mayores dificultades y para la que dispuso de un tiempo prolongado a fin de responder los interrogantes que se le planteaban y detenerse cuando precisara ampliar sus ideas. Para la confección de dicha entrevista, por su acotada antigüedad en el cargo (seis meses en la gestión de la escuela) se indagó acerca de su trayectoria en la docencia, como así también dentro de la escuela. Se hizo foco en algunas de sus representaciones construidas en torno a los estudiantes, los docentes y las familias. Se consultó puntualmente sobre los planes de gestión que implementa para abordar (desde su análisis y consideración) las problemáticas que observa en la institución.

La escuela después dos años del inicio de la pandemia

A comienzos del ciclo lectivo 2022 se lleva a cabo una visita al nuevo edificio de la escuela a los fines de dialogar con alguien del equipo de gestión directiva que pudiera dar cuenta de las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados en el año 2019 cuando cursaban tercer año.

En la entrevista, la directora expresa que de treinta y un estudiantes que formaban parte del grupo de estudiantes de tercer año veintitrés conformaron el grupo de cuarto y quinto con una movilidad en la matrícula de estudiantes salidos con pase, salidos sin pase, repitentes e ingreso de estudiantes de otras instituciones escolares. Actualmente, se encuentran cursando sexto año dieciocho estudiantes.

Referido a los conflictos vinculares que se manifestaron cuando cursaban tercer año, la directora expresa que, a pesar de las modificaciones en los grupos y las

interrupciones de las trayectorias de los estudiantes que eran considerados líderes negativos por sus compañeros y los docentes, los conflictos entre los estudiantes y entre los estudiantes y los docentes continúan.

Con relación al acompañamiento llevado a cabo por la escuela para el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes durante la pandemia, la directora comenta que la escuela contó con el plan Acompañar: puentes de igualdad⁵ en el año 2021 a través del cual se designó una coordinadora de trayectorias que, actualmente bajo el programa Volvé a la escuela⁶ trabaja con el Ciclo Básico lo referido al oficio del estudiante y con el Ciclo Orientado el acompañamiento necesario para que los adolescentes logren la titulación una vez culminado el ciclo lectivo.

La coordinadora de trayectorias escolares aborda el riesgo educativo en forma articulada con la coordinadora de curso, llevando un registro más específico de los datos cuantificables de las trayectorias escolares interrumpidas.

Al ser consultada por los docentes y ciertos conflictos manifiestos en la entrevista inicial con relación a los altos niveles de ausentismo y escasa participación en los proyectos institucionales, la misma comenta que le es muy complicado intervenir ante la presentación constante de licencias médicas de algunos docentes en particular y que tal situación genera malestar en la comunidad educativa, por lo que ella considera que es uno de los motivos principales por el que los padres de estudiantes que no presentan dificultades a nivel de aprendizajes ni de socialización, deciden solicitar pase

⁵ El programa Acompañar consta de diversas acciones, dentro de las cuales se destacan: codiseño de las políticas con cada jurisdicción educativa: El codiseño es federal, estuvo dirigido a complementar iniciativas existentes y generar diferentes solidaridades territoriales concretas atendiendo a las necesidades y realidades de cada territorio para concretar el derecho a la educación de todos y todas. Otra de las acciones desarrolladas tendió a la identificación y geolocalización de las y los estudiantes que han interrumpido el contacto con la escuela. Y, fortalecer o crear redes existentes de acompañamiento de niñas, niños y adolescentes que han interrumpido su escolaridad.

⁶ El Programa Volvé a la escuela busca recuperar el vínculo con la escuela pública de niñas, niños, jóvenes y adultos que lo hayan interrumpido de manera total o parcial, así como la implementación de estrategias de fortalecimiento de los procesos de enseñanza. Esto se hará saliendo a buscar a las chicas y a los chicos, casa por casa, coordinando con las provincias, los municipios, las ONGs y las universidades.

a escuelas de otras localidades. Otro de los conflictos que continúan con los docentes es la resistencia a modificar los formatos pedagógicos para el diseño y planificación de sus clases y la participación en los proyectos departamentales que intentan tener un abordaje interdisciplinario.

Al finalizar el encuentro con la directora la misma expresa que solicitó al municipio la posibilidad de incorporar una psicopedagoga y una trabajadora social al equipo de trabajo a los fines de concretar una intervención integral ante el riesgo educativo de la institución.

Capítulo II: Diagnóstico Focalizado y Propuesta De Intervención

Percepción de la Problemática desde el Equipo de Gestión

La problemática inicial planteada por la directora de la institución, se basa en la sobriedad de los estudiantes⁷. Una vez que se accede a los datos brindados por el equipo de gestión a través de registros digitales como de los legajos de seguimiento de los estudiantes, se puede observar que la misma comienza en el Ciclo Básico y que es ocasionada por un alto índice de repitencia que, la mayoría de las veces, deriva en deserción escolar.

Debido a que la institución cuenta con un porcentaje significativo de estudiantes salidos sin pase, tal problemática es expresada por la directora y la coordinadora de curso de la institución en la reunión inicial.

En entrevista con la directora, la misma expresa:

En segundo y en tercero en particular, es donde se habla siempre del desgranamiento del ciclo, porque esa es la realidad, primero, segundo, en el Ciclo Básico siempre es como que comienzan. Nosotros, años anteriores, hemos venido en baja, como que tuvimos muy bajo el ingreso, es como que había una pérdida de credibilidad en la escuela, por decirlo así.

Debido a los datos aportados tanto por la coordinadora de curso como por la directora de la institución y a los datos consultados a través de los registros institucionales de las trayectorias anuales de los estudiantes (Anexo II) se decide hacer foco en el grupo de estudiantes que asisten en el año 2019 a tercer año, ya que a finales del año 2018, la directora sugiere comenzar las observaciones en el segundo año. Su sugerencia se funda en la necesidad de hacer un seguimiento del grupo más exhaustivo ya que sostiene que:

⁷ La sobriedad es calculada sobre aquellos estudiantes que poseen una edad de dos años por encima de lo estipulado para el año escolar que cursa.

El grupo era difícil pero este año entraron siete estudiantes que no eran del grupo original. Vienen chicos de Río Segundo, de Pilar, de Villa del Rosario.

Al indagar acerca de cuáles consideran que son las problemáticas que afectan los procesos de aprendizajes de sus alumnos, tanto la coordinadora de curso como la directora coinciden en que los docentes se quejan mucho del uso constante de los celulares.

Respecto de las observaciones a realizarse en el grupo de segundo año, la directora refiere que hará una circular para dar aviso a los profesores acerca de la presencia de una observadora en sus horas de clases, aludiendo a que no sería necesario hacer una reseña ni una presentación formal con los mismos ya que ella dará a conocer la información proporcionada y que los docentes *deben acostumbrarse a ser observados en sus clases*. Añade información respecto a que con las coordinadoras (de curso y del Anexo) van a empezar a realizar observaciones de clases.

Las palabras de la directora generan varios interrogantes ya que podrían estar sugiriendo que hubo desatenciones por parte del equipo de gestión y técnico en cuanto a las planificaciones y el dictado de clases que llevan a cabo los docentes, como así también, que en las aulas estarían sucediendo situaciones que podrían repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual se estaría atribuyendo a la práctica docente.

Indagando acerca de la demanda planteada y los interrogantes que comienzan a surgir como hipótesis a dilucidar, la coordinadora de curso brinda detalles vinculados con la trayectoria escolar de los estudiantes de segundo año.

Luego de observar y analizar los datos proporcionados por parte de la coordinadora se puede afirmar que los niveles de inasistencia y abandono son efectivamente significativos en este grupo de estudiantes, lo cual es representativo de

una escena institucional más macro, ya que la repitencia y el desgranamiento de la matrícula estudiantil es cada vez mayor.

Al respecto de las inasistencias de los estudiantes y el nivel de repitencia registrado, la directora expresa *esa es otra de las problemáticas de este año que después, a no ser que sigan estudiando una carrera universitaria, no vuelven más a la escuela a rendir, los tenés que estar llamando, avisándoles cuando hay fechas, llamarlos a ver si vienen, buscarles apoyo, porque hay docentes que se dedican a hacer el apoyo. Ahora la municipalidad nos consiguió también otro apoyo de extra escolaridad, que un ex alumno nuestro que va a trabajar en el NIDO y va a hacer el apoyo para los alumnos del ciclo orientado.*

En el relato de la directora se puede evidenciar que la repitencia y la deserción escolar es una preocupación latente dentro de la institución y que la misma trasciende lo escolar intentando tender redes con instituciones locales como lo es NIDO.

Por su parte, la coordinadora de curso enuncia que ella observa: *poco sentido de la obligatoriedad, no hay cultura del estudio y si del trabajo, a los varones si no les va bien en la escuela se van a trabajar al campo.*

Todo lo mencionado con anterioridad respecto a la deserción escolar y el ingreso permanente de estudiantes que provienen de las localidades vecinas, genera una movilidad constante de la matrícula de estudiantes, como así también en los grupos que se conforman por cursos. La directora reconoce que, *si bien son grupos poco numerosos, los mismos sufren permanentes cambios (alumnos repitentes, deserción, ingreso de alumnos repitentes de otras localidades).*

A raíz de estas expresiones se comienza indagar en forma cualitativa los índices de repitencia y sobreedad, la interrupción de las trayectorias escolares de los estudiantes, las observaciones de clases y las entrevistas realizadas a los distintos actores institucionales.

Observación de Clases

De acuerdo a lo planteado por la coordinadora de curso como por la directora en las entrevistas realizadas y a la observación de los registros institucionales brindados, se decide comenzar a observar las clases de tercer año, específicamente las clases de matemática, lengua, geografía, formación para la vida y el trabajo y tecnología. También se posibilita el acompañamiento en la modalidad de observador en una visita a la cooperativa eléctrica de la localidad a cargo de la profesora de física.

Cabe aclarar que el ingreso al aula para las observaciones fue anticipado a los docentes y los estudiantes por parte del equipo de gestión escolar. Y, que las mismas no se extendieron por más de cuatro ingresos aparte de la salida a la cooperativa, ya que los estudiantes mostraban una modalidad vincular abierta al diálogo y la simpatía con cierta tendencia a la búsqueda de complicidad, la cual podría incidir en la predisposición que presentasen para ser entrevistados.

Durante el ingreso al aula se puede observar claramente la conformación de seis subgrupos de estudiantes debido a la distribución en el espacio del mobiliario y las comunicaciones que se mantenían entre ellos y, por otra parte, que la conducta de los estudiantes en una misma jornada escolar presentaba variaciones significativas de acuerdo a las distintas asignaturas como así también su predisposición para participar o no de las actividades propuestas.

Tras realizar dichas observaciones se determina que sería complejo seleccionar muestras aleatorias para la realización de las entrevistas, por lo que se plantea a la dirección escolar la posibilidad de entrevistar a todos los estudiantes que quisieran participar de la actividad investigativa. De este modo, se destinan distintos espacios dentro de la escuela (la dirección, aulas, el gabinete y el comedor) para la realización de los encuentros individuales con los adolescentes. A fin de optimizar el diálogo con los mismos, a cada uno de los estudiantes se les explicó antes de comenzar la entrevista

que la misma se llevaría a cabo con fines investigativos que intentan conocer cuáles son sus percepciones respecto a la escolaridad en el nivel secundario y su experiencia dentro de dicha institución, se recalcó también la confidencialidad de la información que se brindara en ese espacio y se solicitó la autorización para el grabado de audio de las mismas.

Registros de Repitencia y Abandono de los Estudiantes

Con un porcentaje de un 20% de repitencia a nivel institucional se indaga acerca de las intervenciones dirigidas tanto a docentes como estudiantes destinadas a generar nuevas estrategias pedagógicas por parte de los docentes, como así también una construcción del rol del estudiante que permita a los adolescentes sostener de un modo más efectivo y constante sus trayectorias escolares.

La hipótesis que sustenta las intervenciones diseñadas, y con un éxito escaso, por parte del equipo de gestión es expresada de la siguiente manera por parte de la coordinadora de curso:

Nosotros revisamos varias cosas: por un lado, lo que esperan los profes, la exigencia que por ahí no se adapta a algunas realidades, tanto como familiares y cosas así. Y también cuestiones como de una ideología social de que falta crear ansias de estar en la escuela.

En el discurso de la coordinadora se puede evidenciar cierta creencia respecto a que en la comunidad podría haber una falta de credibilidad en la escuela como institución educativa que forma a los estudiantes frente a posibles necesidades económicas de las familias como a cuestiones culturales que hacen a esta comunidad local. Del mismo modo que al iniciar el primer acercamiento a la institución, se repite esta visión en la que se sostiene que los estudiantes asisten a la escuela por

obligatoriedad más que por una cuestión cultural que puede ser resignificada a nivel familiar, dándole un sentido a su asistencia al ámbito educativo escolarizado.

Considerando la representación que subyace las prácticas escolares de la coordinadora de curso, y poniéndola en tensión con la visión de la directora, quien al ser consultada por el motivo que lleva a los estudiantes de su escuela a sostener las trayectorias escolares expresa:

Es duro, una gran mayoría viene porque es la única forma que tiene para cobrar los planes. Porque te vienen a hacer firmar el papelito todos los meses, de eso no se olvidan. A retirar el boletín capaz que no vienen, pero para mandarte el papel con el hijo para que vos lo firmes, es todos los meses, y eso es casi un 50% (...) es mucho. Y todos esos chicos que repiten, que se llevan una tragalada de materias, son justamente todos los que nos mandan todos los meses a firmar el papel (...) siguen viniendo hasta que vos les decís que por las edad ya no puede venir más. Entonces ahí buscan en que otro lado los pueden ubicar para seguir cobrando.

Las palabras de la directora cobran aún más relevancia si se contrastan con la visión de la coordinadora de curso que sostiene que hay una escasa participación de la familia de los estudiantes en lo que concierne a lo escolar, y puede destacar que hay una cultura del trabajo que estaría obturando el proceso de proyección de los estudiantes respecto de un futuro superador de la reproducción cultural y económica de la familia. Sobre ello manifiesta, *acá es como más fuerte la cultura del trabajo que la del estudio.*

Respecto de los escenarios escolares en los que los estudiantes que asisten a la escuela provienen de sectores sociales abnegados, desfavorecidos no sólo en lo económico sino también en las posibilidades culturales, (Tenti Fanfani, 2000) sostiene que “no es sencilla la tarea de sostenerlos en el sistema escolar con la promesa de un futuro superador, cuando la inmediatez de sus necesidades básicas asechan en forma

constante la idea de atenerse a estrategias escolares presentes que sirvan para un futuro tan incierto”

No porque se carezca del potencial para hacerlo sino porque el mismo presente es incierto y se vive en situaciones límites, la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas diferidas en el futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable (...) Cuando este es el caso, las condiciones de “educabilidad” de los jóvenes se encuentran seriamente comprometidas (p. 10)

La intención de presentar ambas visiones en forma explícita, se basa en la necesidad de atender a la posibilidad de que en el accionar de quienes intervienen a través de diversas estrategias en el sostenimiento de las trayectorias escolares de los adolescentes de dicha comunidad educativa, podrían estar subyaciendo representaciones socialmente construidas que socavan y/o ponen aún más en tensión la construcción del rol de estudiante dentro de dicha institución.

Con relación a la función de asistencia que se le otorgó en el devenir histórico a la escuela, Garay Lucia sostiene que es inquietante la descomposición de los organizadores fundamentales de las escuelas que hacen posible que el trabajo de docentes y estudiantes sea productivo, atentando a la construcción de aprendizajes significativos y generando rupturas en las tramas de relaciones y vínculos que originan violencia y ponen en cuestión el lazo social que posibilita la existencia de la institución en sí misma (Garay, 2015, p. 9).

Cabe aclarar que tales representaciones disímiles en cuanto a los actores institucionales como lo son los estudiantes y sus familias, se mantiene cuando se indaga acerca de la concepción del accionar docente dentro de la institución, como así también en su compromiso e implicancia para el diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas.

Cuando la coordinadora de curso define a los profesores, expresa:

Es un grupo muy diverso, bastante individualista, les cuesta mucho hacer cosas extras. El esfuerzo medido, digamos. Hay un grupo con el que cuesta la participación voluntaria en algunas cosas, como que hay que exigir para que lo hagan.

Mientras que la directora sostiene:

Los profes la verdad que me han acompañado re bien. O sea, no quieren que deje y yo creo que por eso me acompañan tanto. Es que no tienen sucesora porque nadie se quiere hacer cargo.

La diferencia de puntos de vista entre la directora y la coordinadora acerca del rol de los docentes en la vida institucional y en el proceso educativo de los estudiantes, se abordará en un análisis más minucioso en los próximos apartados.

Bajo Rendimiento Académico

En los datos consultados se puede observar que la repitencia y el abandono son factores que determinan una imagen colectiva de la escuela en la comunidad. Podría pensarse que tanto el contexto local como la matrícula que se maneja determinan que esta institución sea concebida como una escuela con un “bajo rendimiento académico”. Algunos estudiantes expresan el motivo personal de elección de la misma como el de sus compañeros de la siguiente manera:

T. Vienen por los amigos, porque ellos le dicen que es más fácil esta escuela.

G. Creen que es más fácil.

F. Acá me comentaron que son los mismos temas que la Pellegrini y todo, pero con menos exigencia, es como más fácil, yo lo puedo entender mejor y puedo pasar de año más rápido sin tener que venir a coloquio, sin rendir materias y todo eso.

A. Vengo acá porque no me quedaba otra, iba a ir a una escuela de Villa, pero no me aceptaban porque era repitente así que me quedó para venir acá.

En el discurso de los estudiantes se puede evidenciar que hay dimensión contextual (Braun, Ball, Maguire, & Hoskins, 2011) que genera una idea subyacente que relaciona el contexto local de la escuela con la matrícula, y en base a ella es que realiza la elección de asistir a la misma.

De este modo, tanto los estudiantes que iniciaron sus estudios secundarios en esta institución, como quienes ingresaron durante los distintos ciclos lectivos, hicieron su elección basándose en los supuestos de que esta institución, por pertenecer a una comunidad relativamente pequeña y rural, como así también por tener una matrícula baja, podría tener una exigencia académica por debajo de lo esperado que en cualquier otra institución escolar de la zona.

En relación a la asistencia de los estudiantes a la escuela, la coordinadora de curso refiere que *hay una falta del valor a la escuela. Hay chicos que es como que no quieren venir y desde la casa no se lo exigen, o se lo exigieron tanto y ya los mandan a trabajar. Entonces están acá porque están. Por la cuestión de la obligatoriedad, pero no está siendo productivo.*

Respecto a esta carencia de sentido de la experiencia escolar para los adolescentes (Tenti Fanfani, 2000) sostiene que es imposible escindir el mundo de la vida del mundo de la escuela. Esto genera conflictos y tensiones entre el bagaje cultural y las significaciones que los estudiantes poseen al ingresar a la escuela y lo que ésta impone desde su lenguaje particular y sus rutinas estructuradas que intentan imponerse a lo que los adolescentes traen consigo. De este modo, la escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones tendiendo en forma creciente a la diversificación y la fragmentación negando la existencia de otros lenguajes y culturas en

su interior, produciéndose conflictos, crisis y tensiones en sus distintas modalidades vinculares (p. 4).

Escolarización Obligatoria

¿Por qué es importante para vos venir a la escuela?

Porque es nuestra obligación.

Sobre la obligatoriedad de la permanencia en el sistema educativo de los adolescentes hasta finalizar sus estudios en el nivel secundario, (Tenti Fanfani, 2000) sostiene que:

A la masificación ocasionada por obligatoriedad se la debe ver desde dos fenómenos sociales totalmente visibles, por una lado la masificación de sujetos que asisten a las escuelas y, por el otro la diversidad social (y cultural) de aquellos nuevos estudiantes que comienzan a insertarse en el ámbito de la educación media. (p. 1)

En este sentido el autor destaca que las instituciones, como sistemas normativos y recursos que rigen sobre las prácticas sociales y educativas, han ido modificando su significado. Por lo que los mismos dispositivos del sistema educativo regulaban la relación profesor-alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional. Aquí cabe interesa analizar la situación actual que atraviesa la escuela en cuestión. A través de los discursos de la directora, los docentes, la coordinadora de curso y de los estudiantes se abren los interrogantes acerca de ¿cuáles serían las normas que regulan los vínculos entre los miembros de esta comunidad educativa? ¿Todos los miembros las conocen y algunos de ellos las desestiman? Sabiendo que la escuela cuenta con los Acuerdos Escolares de Convivencia redactados en el año 2015, y que el fin principal de los mismos es *“reponer la palabra como medio fundamental en el establecimiento de vínculos intersubjetivos e*

intergeneracionales, mejorar la relación adolescentes-adultos y mantener un buen clima de convivencia"; lo más propicio sería preguntarse ¿los miembros de la comunidad escolar que no participaron en la construcción de los mismos (por no pertenecer a la institución al momento de su confección) los conocen? ¿Tuvieron la posibilidad de debatir acerca de lo ya establecido?

Los anteriores interrogantes intentan iniciar una reflexión acerca de lo establecido como ley común en la institución y que, se supone, vertebró los vínculos que allí se construyen tanto entre docentes y estudiantes como así también con el vínculo primordial que la educación escolarizada debería garantizar: la construcción de aprendizajes que sean significativos para los estudiantes, como así también la construcción de subjetividades que puedan identificarse con el perfil de ciudadano al que la escuela (y la sociedad en general) aspira a formar.

Por lo observado en las entrevistas con los estudiantes, la construcción de una identidad como estudiantes de esta escuela, su rol dentro de ella, el cual debería estar encuadrado por las normas escolares y la autoridad de los docentes; carece de sentido. Se podría pensar que tal situación no se relaciona en forma directa con la citada masificación de la educación, ni por la consecuente heterogeneidad que existe dentro de sus aulas, sino que, más bien podría darse por la falta de una construcción colectiva de las figuras de autoridad, consecuente de una posible ineficiencia en las normas que regulan los vínculos institucionales que estaría siendo vivenciada con cierto malestar tanto por parte de los estudiantes como de los docentes.

Y es que la norma en esta escuela ya no se estaría sustentando en la igualdad en la convivencia y la exigencia de uniformes escolares, el malestar que se vivencia y actúa por parte de los estudiantes y docentes trasciende la apariencia y los protocolos de acción establecidos. Algunos estudiantes durante las entrevistas expresaron:

J. Tienen que ser más rectos, acá nadie dice nada. Se portan mal, van a dirección y están dos minutos, después vuelven y siguen haciendo lo que estaban haciendo. No ponen amonestaciones a nadie.

Todos hacen lo que quieren en ese curso. Les quitan el celular, van a dirección, un minuto, vuelven como si nada, o algunas veces ni les prestan atención, le dan la clase a los que prestan atención y listo. Eso está bueno. Yo los llenaría de amonestaciones a todos, no echan a ninguno acá.

F. Cambiaría la autoridad. La falta de autoridad que tienen algunos profes.

Quisiera que los profes pongan un poco más de autoridad. Porque en el aula es tipo que ningún chico respeta a los profesores. Les piden que se callen y dejen el celular y ninguno lo hace

F. En la Pellegrini no podés decir nada. Usted ha visto lo que es el curso, las malas palabras que se escuchan, el comportamiento... En la Pellegrini no pasaba eso, o pasaba y te mandaban a la dirección.

Durante las entrevistas realizadas a los estudiantes como en el discurso cotidiano de la directora, la coordinadora y los docentes, se observa cierta escisión entre lo que se espera que suceda en la escuela con los estudiantes, y los docentes, y lo que realmente sucede en el cotidiano.

Ellsworth (como se citó en Blanco, 2015) al hablar del “mito represivo del otro silencioso” expresa que la voz del otro solo aparece cuando alguien le ayuda a “empoderarse”, a expresar sus conocimientos reprimidos o sojuzgados. Y se trataría de un mito porque lo que sucede es que aquellas/os que son calificados como “silenciados” no es que lo estén, sino que “los educadores críticos son incapaces de reconocer la presencia de conocimientos que desafían sus propias posiciones sociales y que son muy probablemente inaccesibles a ellas” (p. 75).

Por lo tanto, podría pensarse que, en realidad no se trata de grupos silenciados, sino de que no hablan con la voz que la pedagogía crítica puede reconocer (porque ha construido su propia imagen acerca de qué debe decir esa voz, la que denomina auténtica). (Blanco, 2015, p. 3)

Ante esta escena escolar en la que se escucha a los docentes reclamar por la pérdida de sentido de su rol para los estudiantes y la imposibilidad de acompañar las trayectorias escolares de los mismos; la desatención al cumplimiento de las normas escolares que expresan los estudiantes y el pedido de la reconstitución de la autoridad por parte de los docentes; y las intervenciones propuestas por el equipo de gestión que revistieron escaso éxito, se considera que para abordar dicha problemática institucional es necesario deconstruir los roles de los miembros de la comunidad educativa, para así posibilitar una nueva construcción de significado de lo escolar en la vida de los sujetos que conforman dicha escuela y, de este modo, intentar establecer un orden (normativo y simbólico) que encuadre el accionar de cada uno de los actores dentro de la comunidad.

Desde los aportes de Braun Annette y otros (2011) se pone en evidencia que, si bien se pueden ver distintas políticas públicas actuando en este escenario escolar, la puesta en práctica de éstas debería implicar procesos creativos de interpretación y traducción, para su recontextualización. De este modo, es imperante la necesidad de ubicar a los docentes como actores claves en el proceso de implementación de estas políticas (Braun, Ball, Maguire, & Hoskins, 2011). Más aún si se considera que se están llevando a cabo por parte del equipo de gestión distintas estrategias para abordar la repitencia que no están reflejando índices positivos en su implementación en las aulas, con los estudiantes y los docentes.

Cuando se consulta sobre las estrategias implementadas por el equipo de gestión, la coordinadora de curso expresa:

Nosotros revisamos varias cosas: por un lado, lo que esperan los profes, la exigencia que, por ahí no se adapta a algunas realidades, tanto como familiares y cosas así. Y también cuestiones como de una ideología social de que falta crear ansias de estar en la escuela (...) Y si, lo que ha costado este año, con esos chicos (los que repiten) es hacer algo distinto. Se ha propuesto a los profes cosas que no han hecho. Hay una resistencia de los profes a cambiar algunas formas. Es un tema, de poder flexibilizar sus clases, de atender realmente a la diversidad, esos son algunos de los problemas.

Braun y otros (2011) expresan que la vida institucional y la micropolítica de cada escuela implica que las políticas eran interpretadas (o leídas) y trabajadas de modo diferente dentro y contra las prácticas actuales, y a veces en forma simultánea. Ellas pueden estar sujetas a una “no implementación creativa” y/o una “fabricación” donde las respuestas a las políticas son incorporadas en la documentación de la escuela por razones de rendición de cuentas, más que por razones pedagógicas o de cambio organizacional (p. 20).

Vínculos entre Adultos: Docentes y Familias

Cuando se indaga acerca del motivo de elección de los estudiantes por esta escuela y la relación escuela- familia, la coordinadora de curso expresa:

La verdad es que es escasa. Cuesta mucho que los papás vengan por una cuestión de que ya piensan que los chicos están grandes y ya está, ya no me necesitan piensan, digamos. Entonces no es una relación mala, pero es pobre. Falta fortalecerla. Este año... desde el año pasado se está haciendo un trabajo de invitar a los padres que participen más en otras cosas de la escuela y que no sean convocados solamente cuando su hijo se porta mal sino bueno, tratar de que participen en los actos de alguna forma, en las actividades de la escuela.

Por su parte la directora manifiesta que:

El 20% de papás participan en la institución educativa y un 75% de los papás que conforman la comunidad educativa no están alfabetizados y/o al menos no han terminado el secundario.

Reconoce que algunos de ellos colaboran en la educación formal de sus hijos, principalmente manteniendo un diálogo con los profesores.

Siempre a principio se les da los horarios libres de los profes, porque los profes tienen algunas horas que están libres, entonces se les da una grilla con los horarios para que ellos vengan y consulten. Los papás vienen, ese 20%, 25% viene a la escuela, es el que hace el acompañamiento real. Pero después tenemos muchos que... mucha falta, mucha inasistencia, que eso es como que, ellos saben que la realidad de la escuela pública es que nadie queda afuera del sistema, porque como está la ley de obligatoriedad. Me parece que eso es lo que hay que regular un poquito. Que tiene que haber un límite. Es decir, si se quedó libre, se quedó libre y se contemplan más inasistencias, pero después de éstas listo, tenés que rendir todas las materias libre. Pero a eso el sistema no te permite cargarlo, entonces es como que hay toda una cuestión en la que ellos saben. Y después vos pones amonestaciones, tenés que hacer respetar los AEC ¿Cómo se los haces respetar? ¿Qué tareas les das? Los poner a limpiar o a hacer cosas y a ellos les gusta, y lo hacen, los pones a limpiar bancos, acomodar mesas, pizarras, a arreglar las esteras, a colgar alambritos. Todo lo que sea que tienen que hacer para la escuela ellos lo hacen, no es una medida reparatoria. Entonces ellos están constantemente jugando con eso para que vos los mandes a hacer otra cosa.

Considerando el contexto del que provienen tanto estudiantes como docentes de la comunidad escolar, las transformaciones socioeconómicas y culturales que inciden en forma directa en la calidad de la oferta educativa que la misma propone y las

posibilidades de los estudiantes de sentirse incluidos en ellas o no, se puede inferir que los síntomas manifiestos que allí se reproducen; la exclusión, el fracaso escolar y su consecuente deserción, el malestar manifiesto tanto por los docentes como por las familias y los estudiantes mismos, el conflicto, el desorden en todos sus niveles, la violencia entre pares poco mediada por los adultos, y principalmente la carencia de sentido respecto a la experiencia escolar para un porcentaje significativo de estudiantes; no deberían ser abordados respondiendo únicamente a la premisa de que son los estudiantes los portadores de los déficits que la escuela evidencia. Más bien, se debería comenzar a pensar en que son ellos quienes actúan los déficits contextuales e institucionales que no logran consolidarse para albergarlos en forma más segura y pedagógica dentro de un contexto necesariamente diferente al familiar.

Bajo estas premisas expresadas por la directora acerca de la situación escolar, y destacando el riesgo de diseñar estrategias de abordaje institucional con un nivel de simplicidad que define a los estudiantes como portadores de los déficits que la escuela reproduce, se destaca que, a pesar de las medidas reparatorias implementadas por el equipo de gestión y docente, las mismas no contribuyeron a la reducción de la deserción escolar ni de los índices de repitencia ya que éstas podrían no estar adaptadas a las necesidades educativas reales de los estudiantes, intentando meramente responder a formalidades impuestas por el sistema educativo. De este modo, la directora expresa:

Esa es otra de las problemáticas de este año que después, a no ser que sigan estudiando una carrera universitaria, no vuelven más a la escuela a rendir, los tenés que estar llamando, avisándoles cuando hay fechas, llamarlos a ver si vienen, buscarles apoyo, porque hay docentes que se dedican a hacer el apoyo.

En palabras de Tenti Fanfani podría pensarse que el principal conflicto que atraviesan y manifiestan los distintos actores institucionales podría estar motivado por la idea de que:

La familia que la escuela todavía espera y quiere no es la familia de las nuevas generaciones actuales. (...) La simple toma de conciencia de esta complejidad contribuiría a redefinir y redimensionar en forma crítica y creativa el margen de maniobra y la eficacia propia de las instituciones escolares en la formación de las nuevas generaciones. (Tenti Fanfani, 2000, p. 8)

Crisis del Trabajo Docente y Prácticas Pedagógicas Descontextualizadas

Considerando el contexto socio económico del que provienen los estudiantes de la escuela y las atribuciones que se realizan por parte de los docentes y la dirección respecto a la modalidad de elección que realizan de la misma; se puede observar que las intervenciones planteadas para el sostenimiento de las trayectorias escolares tienen un fuerte acento en los estudiantes como sujetos que no aprenden más que en sujetos de la enseñanza, por lo que se podrían estar implementando prácticas pedagógicas poco acordes a las necesidades educativas y motivaciones de aprender de los estudiantes. Esta hipótesis a dilucidar no pretende afirmar que la intervención carezca de sentido por estar centrada en los sujetos del aprendizaje sino que la construcción simbólica de lo que es para esta institución escolar el “no aprender” y las representaciones que se sostienen respecto a los mismos- sujetos de la enseñanza y de aprendizaje- se encuentra de un modo casi linealmente relacionado a las problemáticas contextuales que enfrentan los estudiantes, y dejan por fuera la posibilidad de pensar el contexto local como un factor más en la construcción del oficio del estudiante. Bajo esta perspectiva institucional, también se corre del foco de atención

de los conflictos que podrían estar atravesando los docentes ante un posible “no saber” cómo abordar sus clases ante grupos de tal heterogeneidad.

Tenti Fanfani, respecto de la obligatoriedad de la educación secundaria, su consecuente masificación y el desajuste del dispositivo escolar y las ofertas educativas para la diversidad de estudiantes que asisten a la escuela en la actualidad, recuerda que:

Hoy la permanencia de los adolescentes en la escuela ya no es algo aleatorio o discrecional. Ni los alumnos ni los padres, ni los agentes escolares están en condiciones de determinar la inclusión o la exclusión escolar. Todos los adolescentes deben estar en la escuela. Este es un mandato de la ley y al mismo tiempo un mandato social (2000, p. 2).

Algunos estudiantes, al expresarse en función del sentido de ser parte de esta escuela en particular y del sistema educativo en general, manifiestan:

T. Sería una oportunidad más.

J. Porque es nuestra obligación.

G. Es no andar de vago en la calle para estar estudiando acá. Sino estaría trabajando, pero como a mí no me gusta trabajar, por eso vengo a la escuela.

F. Una salida al futuro. Como me veo yo más adelante.

C. Venís para aprender, para que nosotros seamos alguien. Venimos para poder después trabajar, tener dinero y poder tener una familia, porque si no tenemos todo eso no tendríamos trabajo. Antes si podías dejar el secundario y trabajar, ahora no porque todos te piden el secundario.

M. Para poder tener un futuro.

Por otra parte, hubo estudiantes que expresaron haberse replanteado la posibilidad de interrumpir sus estudios para dedicarse a trabajar y por diferentes razones continuaron con su trayectoria escolar en el nivel medio:

E. *¿Dejaste de trabajar para venir a la escuela?*

M. *Sí, estuve dos semanas haciendo las dos cosas, trabajando en una panadería y viniendo a la escuela, y me cansaba mucho.*

E. *¿Pensaste en dejar la escuela y seguir trabajando?*

M. *Sí, lo pensé.*

E. *¿Por qué decidiste dejar el trabajo y seguir estudiando?*

M. *Porque mi mamá me dijo que ella me ayuda a hacer las cosas para que no dejara.*

E. *¿Por qué es importante venir a la escuela?*

F. *Por ella.*

E. *¿Por tu mamá?*

F. *Sí.*

E. *¿Y por vos?*

F. *Y, si fuera por mí no estaría acá en la escuela. Porque no me llama la atención estudiar.*

Con relación a la obligatoriedad de asistir a la escuela, en este contexto se puede observar que hay una conciencia por parte de las familias y los jóvenes asociada a que el asistir o no a la escuela a cierta edad ya no es una cuestión de elección discrecional entre las variables económicas y educativas. Tienen que estar escolarizados más allá- a pesar- de sus anhelos personales. Este cambio en el sentido de lo escolar en la vida de los sujetos, es obligación asistir a la escuela y no una elección, debería estar determinando una serie de cambios tanto en los procesos institucionales como en los dispositivos que se encuentren a favor del derecho y la obligación de estudiar de estos adolescentes. (Tenti Fanfani, 2000, p. 2)

Siguiendo con los aportes del autor, y haciéndose énfasis en la inclusión educativa que la normativa supone, se puede ver que las adaptaciones de las

instituciones y las subjetividades no son simples efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales. Por lo tanto, la contradicción tiende a transformarse en conflicto y el desajuste entre las predisposiciones y los marcos normativos tiende a provocar el malestar en este nivel del sistema educativo (2000, p. 4)

Es importante destacar que tal como el síntoma de inasistencia y repitencia se observa en los estudiantes, en esta escena escolar, los docentes también presentan inasistencias reiteradas. En entrevista con la coordinadora de curso acerca de las inasistencias de los docentes, la misma expresa:

Hay casos en los que sí tuvieron algún tipo de sanción porque se han excedido. Y otros bueno, hay ciertas cosas legales que si cumplen con eso no se puede hacer nada. Pero sí...Y también lo que ha pasado algunas veces es que ha costado cubrir algunas horas entonces ha habido un tiempo en el que no han tenido algunas materias.

Tal información brindada por la coordinadora de curso permite comenzar a pensar que el síntoma de la deserción ante un desajuste en las normas institucionales, también está siendo reflejado (actuado) por los profesores. Quizás las carencias en la construcción de la identidad de los docentes; la dificultad para construir una autoridad pedagógica que les permita generar vínculos de enseñanza y aprendizajes con los estudiantes, no lograr propiciar espacios donde el saber circule en una dinámica que no precise estar forzada permanentemente con sanciones disciplinarias que no resultan efectivas; estarían socavando también el sentido de la experiencia escolar que vivencian los mismos docentes, quienes de un modo u otro, escapan a la escena escolar que se muestra como caótica.

De este modo, el reconocimiento de los derechos de los adolescentes aunado a la erosión de las instituciones escolares (producto de la masificación con subfinanciamiento y a la pérdida de monopolio en el campo de las agencias de imposición de significados) está en el origen de la crisis en la autoridad pedagógica

como un efecto de institución. En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el docente tiene que construir su propia legitimidad entre los adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos para generar su motivación por aprender. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir. (Tenti Fanfani, 2000, p. 11)

Y el síntoma en la necesidad de deconstruir el rol docente en esta institución es manifiesto por los estudiantes, logran ponerlo en palabras cuando se los habilita y son escuchados, como así también actuarlo en las escenas áulicas que se vuelven caóticas y esquivas para muchos docentes.

M. Hay algunas que directamente no ponen orden, no ponen nada. Directamente los alumnos no dejan que la profesora de la clase. O sea, están por sobre la profesora.

A. En el aula mandamos nosotros y eso es un desastre.

Distintas Formas de Exclusión: El Drama del Fracaso Escolar, el Abandono y la Exclusión Educativa

Considerando que un indicador significativo como lo es la heterogeneidad sostenida en cuanto factores distinguidos entre: la edad de los estudiantes que conforman el curso de tercer año, las cuales se encuentran desde los catorce a los diecisiete años; las diferencias características en cuanto a los espacios recreativos, culturales y de acceso a los distintos servicios públicos como privados que se observan entre aquellos estudiantes que provienen de las ciudades más industrializadas como Río Segundo, Villa del Rosario y Pilar, y los estudiantes provenientes de la localidad; las

posibilidades económicas y familiares que posibilitan o coartan el sostenimiento de sus trayectorias escolares; se hace notoria la consecuente conformación de subgrupos de estudiantes por cursos y la movilidad de matrícula que se genera al ingresar estudiantes de localidades aledañas durante todo el ciclo lectivo, como así también la deserción que se produce al no poder sostener las trayectorias escolares como consecuencia de aplazos constantes en las calificaciones. Al ser consultada por esta situación la coordinadora de curso manifiesta:

Serán un 10% o un 15% todos los años y a veces aumenta después porque se cambian y vienen para acá. Este año ha aumentado la cantidad de estudiantes que vienen de otros lados y los motivos son: chicos de Pilar que iban a la escuela privada y que no tienen para pagar la cuota (varios). Subió la cuota y como la opción pública que hay en Pilar no les gusta, se vinieron para acá que es el pueblo más cerca. Se podrían ir a Río Segundo.

Teniendo en cuenta los factores mencionados con anterioridad, en este apartado resulta oportuno analizar en forma más exhaustiva la consecuencia de los mismos en las trayectorias escolares de los estudiantes. Por tal razón se indaga acerca de los resultados de las estrategias pedagógicas llevadas a cabo para el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. De este modo, se puede observar que el análisis que realiza el equipo de gestión respecto a la implementación de distintos modos de enseñanza propuestos a los docentes para la inclusión de los estudiantes que se encuentran en condiciones de riesgo para sostener su trayectoria escolar, no es alentadora. Una sola estudiante se encuentra en condiciones de no repetir nuevamente el año, los demás adolescentes ya no asisten a la escuela o asisten con una fuerte resistencia a formar parte de una dinámica áulica de la que no logran apropiarse. En tal caso, sería oportuno comenzar a pensar ¿qué sucede con la implementación de estas estrategias pedagógicas diversificadas que pretenden incluir y terminan por excluir a

quienes ya han sido excluidos, al menos una vez, del sistema educativo en general y de este sistema escolar en particular?

También será necesario considerar que el índice de repitencia y abandono que se observa, en forma singular durante este trabajo de campo en el tercer año, es representativo de una problemática a nivel institucional.

Retomando los aportes de Ávila (2012):

La desigualdad se encarna en los sujetos y en ellos también disputa sus sentidos con profundas consecuencias, los atraviesa en términos simbólicos y subjetivos, tiene consecuencias y se plasma, se condensa en diversas identidades sociales devaluadas, sufrimiento, pero también en otras identidades emergentes, en proceso de configuración. (p. 9)

Partiendo de dichas consideraciones y de la heterogeneidad que se plantea como un analizador en el grupo de tercer año como consecuencia de la movilidad de matrícula de los estudiantes, se procederá a entrevistar a cada uno de los adolescentes que asisten durante el periodo comprendido entre los meses de agosto a septiembre del año 2019 a tercer año que deseen en forma voluntaria participar de dicha entrevista.

Volviendo la Mirada sobre los Estudiantes, Recuperando la Palabra

Considerando los aportes de Blanco (2015) con relación a que la educación es siempre una experiencia de relación con uno mismo; con un otro, y con el saber. Que se da en “una relación de influencia motivada por propósitos pedagógicos, enraizada en la propia biografía, y conectada con la tradición y los bagajes culturales” (p.1). Propiciando una “experiencia de relación con la alteridad, con lo diferente que motiva (casi reclama) una atención constante a los efectos de esa exposición a la diferencia” (p.1).

En la escucha hay patente un esfuerzo por tratar de entender desde sí y en relación al otro, a la otra, concreto y singular. No ya por captar los significados que nos permitan desbrozar un asunto o un fenómeno, sino por tratar de dejarnos decir acerca del sentido que para esa persona concreta van cobrando unas determinadas vivencias, y lo que esto va abriendo en nosotros como pensamiento. De ahí que podamos sostener que la relación de investigación es una relación de producción de sentido, un intercambio mediado por la palabra y la escucha, una oportunidad para aprender sobre nosotros mismos y sobre nuestra relación con la realidad. (Blanco, 2015, p. 1)

Luego de unos meses de trabajo de indagación con el equipo directivo, de escuchar a docentes en las salas de profesores, de recibir registros de datos estandarizados que mostraban un rendimiento escolar por debajo de lo esperado por parte de estudiantes, de participar en actividades escolares recreativas y observar algunas clases; considerando la heterogeneidad que planteaba el grupo en cuanto a la sobre- edad, las problemáticas socio económicas de algunos de ellos, los contextos locales diversos a los que pertenecían y trayectorias escolares tan disímiles, fue fundamental “escuchar” a los estudiantes. Refiriendo la escucha en el sentido de estar a disposición de recibir lo que los adolescentes pudieran decir, tal como señala Molina en Blanco (2015) “ponerse a la escucha no es sólo escuchar sino abrirse a la experiencia de escuchar. Porque ello nos exige descolocarnos, desplazarnos para hacer lugar al otro, a la otra, y la palabra que trae” (p. 1).

Se puede observar que el malestar que los estudiantes actúan tiene que ver con:

- Malestar hacia la falta de límites de parte de los adultos: los estudiantes identifican como la principal causante del malestar y las dificultades en la convivencia del aula la falta de límites y de reconocimiento por parte de los docentes. Durante las entrevistas es significativo el porcentaje de adolescente que hacen acreedor de tal

malestar al rol docente que deja por fuera de su responsabilidad formativa el sostenimiento de los límites y el ejercicio equitativo de la práctica educativa, ya que se pueden identificar dinámicas escolares poco inclusivas en las que el grupo es dividido con cierta arbitrariedad por parte de los docentes, como así también sanciones que se consideran excesivas en algunos casos y negligentes en otros. Hay una escisión entre los que se portan bien y los que se portan mal, pero todos opinan que la indisciplina es responsabilidad de la ausencia de normativa de los profesores que se cansan de pedir orden y terminan desistiendo, que no tienen autoridad, que desconocen sus necesidades educativas, que ignoran a los que no les quieren enseñar (por la conducta) pero aun así esos estudiantes molestan y nadie aprende.

- Consideración acerca de *“los buenos profes son íntimos”*: los estudiantes conocen a los docentes tanto en su función docente como en cuestiones más particulares que hacen a su vida personal, se sienten reconocidos y escuchados por ellos ya que se habilita el diálogo acerca de la vida personal de cada uno de ellos y sienten interés por ser parte de las dinámicas áulicas propuestas por estos profesores al sentirse escuchados, aconsejados y orientados cuando lo necesitan. En este punto, es importante dimensionar la dificultad mencionada por la directora como por los estudiantes en cuanto a la falta del sentido pedagógico en las propuestas de enseñanza de los docentes. Podría pensarse que la función docente dentro del aula en aquellos docentes que logran contener el malestar de los estudiantes y los conflictos vinculares desplaza la acción pedagógica de enseñar los contenidos curriculares asignados a sus materias.

- Un gran número de estudiantes sostienen que a esta escuela vienen repitentes de otras localidades: la creencia se fundamenta en que esta institución es una de las pocas escuelas de la zona que los recibe ya que en las instituciones educativas de la zona si repiten dos veces no pueden volver a matricularse y deben

solicitar el pase. Consideran también que quienes ingresan de otras ciudades hacen su elección porque piensan que, en esta escuela, al ser menos estudiantes por cursos y menos secciones, es más fácil acreditar.

Esta forma de pensar la escuela y a los estudiantes que ingresan de otras instituciones escolares persiste en el discurso de la mayoría de los actores institucionales, lo cual genera una gran controversia con las estadísticas e índices de repitencia, sobreedad, trayectorias interrumpidas y el detrimento en la matrícula de estudiantes del ciclo orientado, de aquellos que egresan y de quienes logran titular.

- Índices significativos de repitencia: la mayoría de los estudiantes piensa que sus compañeros se quedan de año porque no estudian y que se van a volver a quedar de año porque no hay un cambio de actitud respecto al aprendizaje por parte de sus compañeros ni de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes. En este sentido, se puede inferir que las lógicas y representaciones acerca de los estudiantes que sostienen los docentes impregnan los discursos de los mismos otorgando a los propios compañeros o a su desempeño personal la imposibilidad de lograr aprendizajes significativos sin concebir la posibilidad de que las prácticas de enseñanza de los docentes sean descontextualizadas y exclusivas para un grupo reducido de la clase.

- Creencias con relación a los motivos de elección de la escuela como institución formadora y educativa: los estudiantes consideran que aquellos compañeros que residen en la localidad donde se encuentra la escuela la eligen por el sentido de pertenencia a la comunidad y otros vienen para no trabajar o en busca de un futuro mejor. Mientras que se considera que aquellos estudiantes que ingresan a la institución siendo oriundos de otras localidades lo hacen con la idea de que es una escuela más fácil en relación al cursado de las materias y con límites que regulen la convivencia menos definidos.

- La escuela como medio que posibilita construir un proyecto a futuro: en algunos de los casos la escuela es vista como un camino hacia un futuro académico más exitoso, necesario de transitar. En otros, es vista como una obligación impuesta por los padres (y la sociedad). Y como una opción mejor ante su contracara: el trabajo. Respecto de las posibilidades de creación de un proyecto de vida, se puede ver que muchos de los estudiantes tienen una idea de qué quisieran hacer una vez que egresen de la secundaria, pero no logran asociar esa idea de futuro con su presente académico (como estudiantes de esta escuela), como si hubiera un “sin sentido” que no permite anudar la experiencia.

- Dinámicas áulicas que excluyen: la división del grupo entre los que molestan y los que no es notoria tanto a nivel simbólico como en las expresiones explícitas de los estudiantes que manifiestan no tener vínculos directos unos con otros. La disposición de los mismos en el aula materializa las divisiones que exponen los estudiantes. Se pudo observar que las dinámicas de las clases planteadas por los docentes no intervienen para modificar dicha estructura de los grupos que conforman la clase. Es recurrente escuchar discusiones entre los grupos, agresiones verbales, molestias con útiles y participación escasa de la clase cuando un grupo en particular toma la palabra.

En dichos indicadores es notoria la disparidad de la mirada de los adultos con respecto a la de los estudiantes, en este punto cabe preguntarse ¿Cómo es posible una intervención exitosa, que los haga sentirse parte del proceso de enseñanza y de aprendizajes cuando simbólicamente su malestar está invisibilizado? ¿Están siendo vistos en sus expresiones objetivas y conductuales sin una interpretación, una visión más holística del malestar a nivel grupal e individual?

Algunos Tópicos para Pensar la Escuela Hoy

A lo largo del siglo XX el dispositivo escolar propuesto desde los diferentes estratos de las políticas de estado ha logrado un creciente proceso de escolarización de los diferentes sectores de la población en post de un sostenimiento del mismo durante un período cada vez más prolongado de sus vidas. En este esfuerzo por ampliar la escolarización se produjo la construcción de nuevas contingencias en las trayectorias escolares de los estudiantes. Es por ello que, en el devenir histórico de la escolarización de la educación se fueron evidenciando que:

Niños, adolescentes y jóvenes que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela y, otros que, aun aprendiendo en los ritmos y de las formas en que la que se espera acceden a contenidos mínimos de los previstos, por lo que ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores. (Terigi, 2009, p. 25)

Entre los estudios locales que aluden a los permanentes cambios a los que se ve expuesto el sistema educativo en su nivel medio, se encuentran los aportes de investigación llevados a cabo por autores como López Molina (2008); donde se pone el foco en las transformaciones permanentes a las que se someten los proyectos pedagógicos en las instituciones educativas y las posibilidades de los estudiantes de recursos socio-económicos limitados para construir experiencias escolares con sentido. (Foligno, Lopez Molina, & Falconi, 2008)

En este punto, interesa definir a qué se denomina trayectoria escolar desde los distintos aportes teóricos y a nivel de políticas públicas. En la indagación se encuentran referencias a la noción de trayectoria escolar como “el desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje” (Directores que hacen escuela, 2015). Desde este planteo

respecto a lo que se considera trayectoria escolar se destaca la importancia de conocer la historia de los estudiantes, considerando también el contexto social, cultural y económico como así también las proyecciones de futuro que ese contexto podría estar determinando tanto en forma positiva como negativa con relación a las aspiraciones personales. Centrar la mirada en el estudiante no resigna la necesidad de poner el foco de atención en las condiciones institucionales en las que se da dicho proceso de escolarización. De este modo, debería formar parte del análisis de las trayectorias escolares los docentes desde sus prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza.

Por su parte, el Consejo Federal de Educación ante las problemáticas evidenciadas en el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes presenta en la resolución CFE N° 122/10 orientaciones para el diseño de estrategias a los fines de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes, de forma que las mismas sean completas y continuas. En consecuencia, tomando el concepto de “trayectorias escolares reales” de Terigi Flavia (2007), se definen las trayectorias escolares como “los diversos modos heterogéneos, variables y contingentes en que los alumnos (estudiantes) transitan su escolaridad y trayectorias teóricas como itinerarios en el sistema, que siguen la progresión lineal prevista por éste marcados por una periodización estándar” (Consejo Federal de Educación, 2010).

La investigación educativa muestra que:

Los desafíos que deben enfrentar las escuelas ante las trayectorias escolares reales no encauzadas: invisibilización en las transiciones escolares, relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo de los estudiantes, la sobre edad, los bajos logros de aprendizajes; mientras que las trayectorias escolares teóricas estructuran el saber pedagógico que se da en las aulas, lo cual genera un desajuste en las expectativas desde las cuales el docente planifica su clase y la realidad con la que se encuentra en el aula. (Terigi, 2007, p. 34)

Para acompañar estos procesos se requiere de medidas que revisen algunos aspectos de diverso orden (pedagógicos, curriculares, normativos, administrativos) que muchas veces obstaculizan de manera sustancial las trayectorias escolares (Consejo Federal de Educación, 2010).

A raíz de ello, diferentes posicionamientos teóricos respecto a las problemáticas que se enuncian en relación a las dificultades que atraviesan los estudiantes en el sostenimiento de las trayectorias escolares se toman los siguientes conceptos abordados por diversos autores.

Fracaso Escolar

Entre los múltiples problemas socioeducativos que acontecen en las escuelas, el fracaso escolar es quizás uno de los que reviste mayor atención por parte del sector de políticas públicas, solicitando permanente revisión de la oferta educativa. Que los sistemas educativos y las escuelas no logren hacer de las trayectorias escolares, procesos exitosos y gratificantes para un importante número de niños, niñas y jóvenes, es algo que interpela y alerta permanentemente a toda la población y más, específicamente a quienes se desempeñan en el ámbito de educación desde sus diferentes estratos. En su interior, dos aspectos concurren en su complejidad y gravedad. El primero, la certeza de que el fracaso escolar afecta de manera mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más vulnerables de la sociedad. En segundo lugar, y lo cual resulta aún más complejo de abordar desde el análisis institucional y sus posibles intervenciones es el hecho de que este fracaso termina siendo en gran parte, algo “construido” desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas. (Román, 2013, p. 34)

De este modo, se podría sostener que una escuela de calidad lograría conformarse por un espacio pedagógico, social, cultural, que permitiera el ingreso y

participación plena e igualitaria de los estudiantes a la sociedad. Aquella que ofrece aprendizajes significativos, así como una formación ciudadana relevante e igualitaria, que, asumiendo las diferencias de sus estudiantes, lo hace en ambientes protegidos, cálidos, desafiantes, participativos, inclusivos, de respeto y tolerantes.

Diversas investigaciones (Muñoz Barreneche C., 2013) (Rios Gonzalez, 2013) (Folginó , Lopez Molina , & Falconi, 2008) llevadas a cabo a los fines de dar cuenta de los factores que inciden en el desempeño y trayectoria escolar de los estudiantes, analizan especialmente los efectos e impactos de los indicadores de fracaso escolar. Se caracterizan dos orientaciones teóricas diferentes que buscan identificar y comprender el origen y dinámica que genera y posibilita aprendizajes por debajo de la media esperada, la repitencia, ausencias reiteradas, desmotivación por asistir y participar de las clases y aprender, todos signos de un proceso de fracaso escolar, cuyo último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela y el sistema. Mientras una perspectiva visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar, la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela. Quienes sustentan la primera perspectiva consideran que las causas del fracaso escolar son consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un desempeño acorde a lo esperado desde lo curricular por parte de los estudiantes dentro del sistema educativo. De esta forma, la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores recae en agentes y espacios extraescolares, tales como el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y la familia. Así, desde esta postura, son los problemas inherentes a la vulneración e inestabilidad económica, la segmentación social, la mantención de tasas de bajo crecimiento, el alto desempleo en las sociedades y la vulnerabilidad social, los principales responsables del abandono y la deserción de los estudiantes que forman parte del sistema escolar en sus distintos niveles. Por otro lado, y de desde una

perspectiva más ligada a lo intraescolar, se encuentran quienes identifican al interior del sistema escolar y sus escuelas algunos indicadores del fracaso escolar. Dichas posturas remiten principalmente a condiciones, situaciones y dinámicas que al interior del sistema tornan complejo y conflictivo el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Entre las más recurrentes, el tránsito entre el nivel primario al secundario. Se habla así de un fracaso escolar construido preferentemente desde la escuela destacando la visión del fracaso escolar como resistencia a los códigos socializadores que impone la escuela. Así, la institución escolar en vez organizarse y ofrecer estrategias adecuadas para que los estudiantes con distinto capital cultural puedan integrarse y apropiarse de la cultura escolar predominante, reconociendo y validando su propia cultura, los segrega y estigmatiza al asumirlos como sujetos carentes de las capacidades y disposiciones para aprender.

Al respecto, Flavia Terigi plantea cierta tensión en la interpretación del fracaso escolar como un problema psicoeducativo y propone una re conceptualización del riesgo educativo en términos de las relaciones que se establecen entre distintos grupos de sujetos y las condiciones usuales de la escolarización. Propone una conceptualización del fracaso escolar que coloque el problema en una relación: la que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización (Terigi, 2009, págs. 23-26) incorporando al cuadro de situación el fracaso de los que no fracasan, haciendo referencia a ese número creciente de estudiantes que, si bien finalizan los niveles escolares, realizan aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión su posibilidad de seguir estudiando.

Frente a la masividad del fracaso la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela; en rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestos bajo observación. Sin

embargo, la sospecha se volcó históricamente sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual. (Terigi & Wolman, 2007, p. 27)

En este contexto se encuentran autores como Ricardo Baquero (2000) que, toma los aportes de Philip Meirieu para tensionar los principios de la educabilidad que se sostenían en función de algunos atributos que los sujetos de la enseñanza podrían o no portar, como si fuera posible delimitar las posibilidades de ser educado de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales (y socioeconómicos).

Recíprocamente, las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje [...] para esta concepción si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto natural para hacerlo, algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz, es decir, en su capacidad de aprender, en su posibilidad de ser educado, al fin en su educabilidad (Baquero, 2000, p. 11).

En consecuencia, es indispensable desde el planteo de los autores, poder llevar a cabo una lectura del fracaso escolar desde lo situacional, considerando las prácticas escolares como prácticas culturales específicas, creadoras de regímenes de actividad también específicos.

Respecto a la exclusión por desfasaje entre las lógicas que forman parte de la cultura escolar y las que poseen los estudiantes, pedagogos como Lucia Garay sostienen que dicho fenómeno se encuentra mediatizado por el fracaso escolar porque en su producción intervienen instancias institucionales, familiares, culturales y subjetivas de los propios sujetos que quedan excluidos. Por lo que, la autora plantea el interrogante acerca del destino de la profesión de docentes y psicopedagogos “si la educación se atiene a la imagen social y políticamente construida de que las

condiciones desfavorables que atraviesan familias y adolescentes de nuestro país son un determinante infranqueable del fracaso escolar” (Garay, 2015, p. 15).

Se retoman los aportes de Meirieu, en su idea de que el dispositivo escolar en sí no se convierte en la causa del logro o del fracaso escolar de los estudiantes, sino que la disposición por el otro, sus aprendizajes y sus dificultades son el eje central en las reflexiones que se pudieran plantear respecto a las limitaciones con las que se encuentra el sistema educativo para dar respuesta a la inclusión de todos los estudiantes y la diversidad que ello representa al interior de las aulas. Por lo que, el rol docente y las prácticas educativas debieran ser interpeladas, ya que el enseñar consistirá siempre en tener presente el logro escolar del otro. No hay, en consecuencia, ‘ser-para mí’ que no sea también un ‘ser-para-el-otro’ (Meirieu, 1992, p. 39).

Riesgo Educativo

Se lleva a cabo una indagación teórica acerca las posibles acepciones de este nuevo término que se incorpora como categoría de análisis a los fines de pensar lo que sucede con algunas trayectorias escolares de los estudiantes donde se evidencia que desde la investigación educativa, se ha denominado como “eventos de riesgo educativo” a aquellos eventos académicos –escolares- (como la repetición, el ausentismo, la no inscripción al año escolar), los cuales, presentan un impacto negativo sobre los resultados educativos (acreditación, aprendizajes, continuidad en el siguiente ciclo) de los estudiantes. (Fernández, Tabaré, Marcelo Boado y Soledad Bonapel, 2008, p. 1)

De este modo, Boado y Fernández (en Ríos González, 2013) sostienen que “un evento de riesgo educativo es un acontecimiento puntual que puede situarse cronológicamente en relación con otros eventos educativos y con un patrón institucional produciendo modificaciones en un estatus educativo anterior” (p. 1).

La particularidad es que se trata de eventos que incrementan la incertidumbre del individuo sobre la continuidad de sus vínculos educativos: con el proceso de aprendizaje, con los docentes y sus pares. El impacto de estos eventos se traduce en un daño sobre la trayectoria futura en virtud de la vulnerabilidad en la que sitúa al individuo con respecto a los diferentes circuitos de acceso a lo que se considera un estado de bienestar socio económico (como el mercado de trabajo y la seguridad social). (Rios González, 2013, p. 2)

Remitiendo a un evento educativo actual que revistió un gran impacto en las trayectorias escolares de los estudiantes se menciona el cierre de los centros educativos como consecuencia de políticas de Estado que respondieron a medidas establecidas por el Ministerio de Salud de la Nación, el cual presentó a través de sucesivos Decretos de Necesidad y Urgencia⁸ la suspensión de clases presenciales por aproximadamente un año y medio desde el ciclo lectivo 2020 continuando hasta mediados del ciclo lectivo 2021 donde se reestablece la asistencia presencial a los establecimientos escolares por grupos reducidos de estudiantes. En consecuencia, se instituyen nuevos modos de implementar el formato escolar: modalidad de trabajo mixta (virtual y presencial), grupos de estudiantes que asistía por burbujas, quienes presentan mayores dificultades para acceder a las clases virtuales asistían a clases bajo el formato de presencialidad total, se establecieron menos horas de asistencia a clase, el cierre de comedores escolares, ciertas limitaciones en los espacios y juegos que formaban parte de los recreos, clases de algunos docentes suspendidas en la presencialidad por presentarse dispensas por problemas de salud, burbujas aisladas por casos positivos de Covid-19, entre otro sin número de eventualidades y novedades que comenzaron a acontecer en las escuelas.

⁸ RESOL-2020-108-APN-ME. Referencia: RM EX-2020-15063376- -APN-SSGA#ME - COVID-19
SUSPENSIÓN CLASES ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

En función de ello, se abrieron nuevos debates y construcciones en un intento de dar contención y sentido a las prácticas pedagógicas y los vínculos escolares que atravesaron un momento de incertidumbre a la luz de un panorama económico y sanitario que no brindaba mayores certezas. En este contexto se vieron forzadas a la resignificación las representaciones que sostenían al acto pedagógico de enseñar circunscripto al espacio escolar, los roles aprendidos de ser docentes y estudiantes, y la incorporación inmediata de la tecnología en las planificaciones curriculares (lo cual ha sido una materia pendiente en la mayoría de las formaciones de los docentes). Según Ottavino, en esta generación de nuevos vínculos:

Se debe tener en cuenta que se habla mucho de educación mediada por la tecnología, pero es el docente el que la resignifica. Es una gran oportunidad de generar nuevas redes. Y si ya había trabajo colaborativo, es un muy buen momento para fortalecer la identidad de la institución, de retomar la misión y ver cómo en este contexto cobra otro sentido, qué valores se sostenían y cómo se pueden sostenerlos en esta coyuntura. Es importante recuperar esa mirada y saber por qué y para qué, qué vale la pena enseñar, pero también qué tiene sentido para la institución, para cada docente, guardar la coherencia. Como institución se debe tener claro cómo esta coyuntura está transformando el formato escolar. (Ottavino, 2021, p. 2)

Considerando las transformaciones del formato escolar anteriormente mencionadas y las que se desarrollan a continuación en el presente escrito, se toman los aportes de López Molina (2012) a los fines de vislumbrar el sufrimiento que atraviesan los sujetos de la educación ante lo que el autor llama la liquidez del tiempo, concepto formulado por Sigmund Bauman (2002) como metáfora de los cambios sociales que afectan a la construcción subjetiva de los sujetos. El autor sostiene que:

En la actualidad se sufre por la dispersión, el empobrecimiento simbólico y por el desamparo. Tanto el exceso de institución como su ausencia son desubjetivantes: una coarta todo deseo, la otra, lo torna obligatorio; una, genera obediencia ciega y alienación (se es lo que otro quiere que se sea); mientras la otra, deja en la crueldad de la intemperie. No quiere decir que las instituciones hayan muerto, pero tienen que vérselas con problemas inéditos y sólo cuentan con un reservorio de soluciones ya viejas y no deja de ser notable cómo han perdido el monopolio de la transmisión cultural y el poder de “formatear” subjetividades. Sin embargo, las nuevas condiciones de época son al mismo tiempo desafíos a asumir por los adultos para legar horizontes más prometedores a los recién llegados. (López Molina, 2013, pp. 92-93).

De este modo, los procesos de subjetivación de los sujetos deben ser abordados a la luz de los procesos históricos, culturales, económicos y políticos que forman parte del contexto que el sujeto habita, como así también sus posiciones y trayectorias en el espacio social, las estrategias de crianza culturales, los ideales de la época, y de las instituciones que ha transitado (López Molina, 2013, p. 87)

Desde esta perspectiva,

El pasaje por el sistema educativo define fuertemente una secuencia normativa y temporal que se encuentra dada por la obligatoriedad de completar un nivel educativo mínimo, la duración proyectada del ciclo escolar y la aprobación del nivel como evento que marca el cambio de rol de estudiante como primer hito en la asunción de un rol de carácter adulto. Se asume que esta secuencia tiene características homogéneas para los jóvenes como grupo etario. (Saraví, 2009, p. 88)

Desde el posicionamiento que la trayectoria de un estudiante no ocurre en forma aislada, descontextualizada, sino que siempre se da en relación con el lugar y el tiempo en que habita, por lo que se encuentra influenciada por las condiciones de época en la cual la misma ocurre; dicha situación histórica, puede asumirse como una temporalidad social que implica desigualdades en las formas en que el espacio y el tiempo intervinieron en la socialización limitando o favoreciendo la ocurrencia de ciertos eventos. En virtud de estos procesos, ocurre un desigual ajuste de ciertos sujetos o grupos a las normas y tiempos normativos (Rios Gonzalez, 2013, p. 4).

De este modo, bajo la expresión «poblaciones en riesgo educativo» suelen enunciarse diversas situaciones que hacen a las afecciones de las trayectorias escolares de los estudiantes que son de índoles muy diversas y que necesitan ser diferenciadas. Dentro de ellas, y en forma recurrente se encuentra la sobreedad, una condición que presentan muchos estudiantes, generalmente por multirrepetencia. En este punto, no se trata solo de que sus condiciones sociales son o puedan ser diferentes, la distinción que interesa aquí se refiere al modo en que tales condiciones sociales afectarían su escolarización.

Ello implica caracterizar las poblaciones en riesgo en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones de escolarización; se trata de pensar el «riesgo educativo» no en términos de propiedades subjetivas –individuales o colectivas, de sujetos determinados o de grupos identificados por algún rasgo o condición de vida– sino de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. (Terigi, 2009, p. 36)

Propuesta de Intervención: La Escuela que Tenemos, la Escuela que Queremos

Luego del análisis situacional basado en los datos recabados en el centro educativo, orientado por el material teórico de la formación en Psicopedagogía Escolar y la bibliografía consultada a los fines de dar visibilidad a los nuevos modos que fue tomando el acto pedagógico en las escuelas, se diseña la presente propuesta de intervención.

Lucía Garay (2010) plantea que “la intervención institucional es una praxis, un conjunto de acciones dirigidas a ‘otros’, individuos, colectivos, instituciones, para ayudarlos acceder y desarrollar su autonomía; a recuperar la inteligencia perdida o inhibida; a recuperar el sentido, los múltiples significados” (p. 34). En este sentido, se vuelve significativa la posibilidad de comenzar a pensar en la construcción de un espacio pedagógico, social y cultural, que permita a los estudiantes participar de manera cada vez más activa en sus propios procesos de aprendizajes. Se trata de promover esa participación desde la reflexión en torno a los conflictos que se generan durante sus trayectorias escolares y que ponen en tensión sus modos construidos de ser estudiantes. Un gran desafío para esta escuela y sus actores es la concreción de aprendizajes significativos a través de la creación de estos espacios de inclusión y protección de los vínculos entre estudiantes, docentes y las familias.

Para el diseño de la propuesta se parte de la noción de escuela fragmentada, que Monarca (2011) explica de la siguiente manera:

La escuela continúa inmersa en tensiones propias de una sociedad atrapada entre demandas y necesidades contradictorias, aun cuando desde hace más de un siglo no ha dejado de evidenciarse su sujeción a la acción de fuerzas opuestas entre realidades sociales, económicas y culturales diversas, entre una

gran variedad de intereses que han girado en torno a ella y la manifiesta desigualdad de las trayectorias escolares generadas. (p. 203)

Desde este punto de vista, la educación se encuentra fragmentada debido a que cada etapa dentro del sistema educativo supone un nuevo desafío para los estudiantes, y en muchos casos supone un claro obstáculo para la configuración de sus propias trayectorias escolares (Monarca, 2011, p. 204).

Como ya se anticipó, la propuesta de intervención diseñada para esta escuela hace foco en los conflictos observados y manifiestos por los actores institucionales respecto de sus roles y funciones dentro de ella. Surge a modo de articulación de sus miradas y representaciones acerca de las situaciones que se vivencian, como así también de la identificación de marcos regulatorios que se desconocen o al menos hasta aquí no se materializaron.

Considerando que la fragmentación educativa y las trayectorias escolares inconclusas o devaluadas no pueden comprenderse al margen de la sociedad que las contiene y que la explicación de este fenómeno debe contemplarse como algo dinámico y complejo (Monarca, 2011, p. 210), la propuesta de intervención es lo suficientemente amplia como para dar respuesta al abordaje de diversas situaciones, problemáticas y tensiones. Además del trabajo de campo descrito en los apartados anteriores, la demanda realizada por el equipo de gestión de la institución y la reconstrucción de dicha demanda a la luz de las evidencias, los datos y el marco teórico referencial, se tomaron en cuenta las situaciones actuales de los estudiantes y la escuela. En abril de 2022 se realizó una nueva visita -previo contacto con la directora- y se concretó un encuentro en la institución. Los dos años de pandemia impactaron en las escuelas y esta no es la excepción. Como ya se dijo, al presente, del grupo de estudiantes en el que se hizo foco se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria poco más de la mitad. Se conversó con la directora, la coordinadora y los estudiantes y si

bien no pudo profundizarse demasiado, todos expresaron que aquello que preocupaba en la escuela (sobreedad, repitencia, abandono) se ha profundizado. Dicho esto, la propuesta de intervención diseñada en 2019 aún es válida, pero necesita actualizarse. Es por ello que se reestructuró el plan de acción y, además, se agregó una primera parte cuyo objetivo es realizar un diagnóstico colaborativo.

Primera parte: la escuela que tenemos

En una primera instancia se considera oportuno, comenzar con una intervención que permita a los actores institucionales llevar a cabo un diagnóstico colaborativo a los fines de identificar cuáles son los desafíos actuales. Para lograr la cooperación de las distintas partes, se propone la habilitación de distintos/nuevos mecanismos de participación.

Objetivos:

- Analizar cuáles son las barreras que tienen los diversos cursos para el aprendizaje y la participación.
- Habilitar espacios de circulación de la palabra y la escucha.
- Reflexionar acerca de los conflictos que atraviesan la escuela y los vínculos que en ella se construyen.
- Generar en forma colaborativa consensos que alberguen la mirada y vivencias de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para este primer momento de la intervención será necesario contar con representantes de cada sector de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, familias, preceptores, administrativos, directivos y otros agentes (PAICor, mantenimiento, y otros). Será necesario que cada grupo decida quiénes creen que serán los portavoces que puedan transmitir sus impresiones.

Luego se realizará un encuentro donde cada representante pueda realizar aportes según los tópicos a ser analizados. Se recomienda que los actores que organicen, concreten y coordinen el encuentro sean aquellos que cuentan con cargos (dado que cuentan con más tiempo en la escuela) con función pedagógica: la directora del centro educativo, la coordinadora de curso, los preceptores, secretarios, docentes con horas institucionales. También es deseable que participen jefes de departamentos.

Tópicos a abordar:

- Análisis de datos objetivos respecto de la trayectoria escolar de los estudiantes: matrícula de ingreso y matrícula de egreso, estudiantes salidos sin pase, egresados sin titular, repitencia y sobreedad, identificación de aquellos cursos donde se produce desgranamiento, asistencia. 3ra materia.
- Organización pedagógica en el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado: organización por departamentos, pero también por cursos. Formatos pedagógicos que incorporan los docentes. Proyectos compartidos. Acuerdos relacionados con la enseñanza, la participación y la evaluación. Estudiantes en proceso de inclusión educativa.
 - Ciclo Básico: eje en la construcción del oficio del estudiante.
 - Ciclo Orientado: eje en el acompañamiento a las trayectorias escolares y vitales. Perfil del egresado y orientación vocacional y ocupacional.
 - Convivencia y mecanismos de participación de la comunidad educativa en su conjunto. Espacios de colaboración de las familias tales como el Consejo Escolar de Convivencia, Cooperadora, Proyectos; y de los estudiantes como el Centro de Estudiantes y también el Consejo Escolar de Convivencia.

Primer encuentro:

Para este primer encuentro se prevé una jornada de cuatro horas por lo que se recomienda solicitar a la Inspección la suspensión de actividades a los fines de contar con la participación de toda la comunidad educativa. De este modo, asisten al encuentro miembros de la comunidad educativa previamente seleccionados en calidad de participantes y oradores y miembros de la comunidad educativa en el rol de oyentes.

Durante el encuentro se organizarán mesas de diálogo sobre cada uno de los ejes de análisis presentados anteriormente. El mismo será moderado por la directora y la coordinadora de curso. Al finalizar cada mesa (cuya exposición no debe durar más de 20 minutos en total), se podrán realizar preguntas y se dará espacio a las respuestas.

Se recomienda para la organización de las mesas con no más de 4 expositores en cada una.

| Tópico | Voceros | Claves para abordar el tópico |
|---|-------------------------------------|---|
| Análisis de datos objetivos respecto de la trayectoria escolar de los estudiantes | Secretaria, Directora y Preceptores | Presentar los datos y un análisis de los mismos: matrícula de ingreso y matrícula de egreso, estudiantes salidos sin pase, egresados sin titular, repitencia y sobreedad, identificación de aquellos cursos donde se produce desgranamiento, asistencia. 3ra materia. La intencionalidad de la mesa debe ser la de transparentar cierta información para invitar |

| | | |
|---|---|--|
| | | a la reflexión, al diálogo, a la pregunta. Se trata de identificar algunos problemas sin ser concluyentes. Sería importante comenzar por esta mesa para luego poner en contexto la información aquí presentada con el resto de los tópicos abordados durante la jornada. |
| Organización pedagógica en el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado | Jefes de departamentos, docentes, coordinadora y estudiantes. | Dialogar sobre la importancia de transversalizar la organización por departamentos con acuerdos didácticos y pedagógicos por cursos. Formatos pedagógicos que incorporen los docentes. Proyectos compartidos. Acuerdos relacionados con la enseñanza, la participación y la evaluación. Estudiantes en proceso de inclusión educativa. Sería interesante que algún estudiante pudiera relatar alguna experiencia de aprendizaje que resulte significativa. |
| Ciclo Básico: eje en la construcción del oficio del estudiante | Preceptores, estudiantes, familias y coordinadora | Una buena idea sería que un expositor exponga sobre el oficio de estudiante (coordinadora, por ejemplo), otros expositores compartan experiencias de enseñanza solidarias con la construcción |

| | | |
|--|---|---|
| | | del oficio (jefes de departamento) y también sería deseable la participación de estudiantes que puedan relatar sus propias experiencias frente a los desafíos para la construcción de dicho oficio. También pueden identificarse propuestas de enseñanza y evaluación que contemplen la construcción del oficio de estudiante. |
| Ciclo Orientado: eje en el acompañamiento a las trayectorias escolares | Preceptores, estudiantes, familias y docentes de la orientación | Identificar y dialogar sobre algunos de los factores que inciden en el desgranamiento que se produce durante el Ciclo Orientado. Reflexionar en torno a aquello que fortalece las trayectorias y permite la continuidad de la escolaridad y el egreso. Hacer foco en la Formación para la Vida y el Trabajo, los deseos y las expectativas de estudiantes y familias relacionadas con el porvenir de los jóvenes. |
| Convivencia y mecanismos de participación | Representantes de todos los sectores | Exponer sobre la importancia de los Acuerdos Escolares de Convivencia y de la conformación del Consejo Escolar de Convivencia como dispositivo de participación de |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>todos los sectores de la escuela y espacio propositivo, de promoción y prevención de diversas problemáticas y conflictos. Sería importante que los estudiantes que participen en esta mesa puedan proponer la conformación del Centro de Estudiantes, valorando la importancia que esto tiene para la participación y el mejoramiento del clima institucional.</p> |
|--|--|---|

Segunda parte: la escuela que queremos

Puede realizarse como cierre del primer encuentro o abordarse durante las semanas subsiguientes a la primera reunión. Lo importante de esta segunda parte es establecer algunos acuerdos vinculados con aquello que, a partir de lo expuesto y discutido, la comunidad considera que como escuela deben mejorar.

Dado que cada sector tiene portavoces, cada vocero deberá intentar construir algunas propuestas que resulten superadoras al interior del grupo que representa. Algunos de los acuerdos posiblemente deseables para la comunidad escolar:

- Generar vínculos con las familias de los estudiantes y articular con los docentes a los fines de crear propuestas educativas que atiendan a las necesidades educativas de dichos estudiantes.
- Conocer las normativas vigentes respecto de los formatos de enseñanza previstas para el ciclo orientado (modalidad talleres, proyectos., etc.)

- Creación del Centro de Estudiantes y Consejo Escolar de Convivencia.
Actualización de los Acuerdos Escolares de Convivencia.
- Articulación con la escuela primaria y otras escuelas de la zona de donde provienen los estudiantes que ingresan en distintos cursos.
- Reforzar la enseñanza del oficio de estudiante desde el ingreso a la escuela -no importa en qué año ingresen-.
- Fortalecer el acompañamiento a las trayectorias educativas involucrando a las familias y construyendo redes con otras instituciones del lugar (como la Escuela Primaria, la Municipalidad o el Centro de Salud).
- Es importante que la escuela tenga un registro de las trayectorias reales de los estudiantes y una red de actuación interinstitucional a nivel local que permita abordar de la manera más integral posible los acontecimientos que se presenten como obstáculos para asistencia de los estudiantes a clases como así también detectar las barreras de los aprendizajes en cada caso particular.
- Organización de una jornada de muestra comunitaria para dar a conocer a la comunidad educativa los proyectos abordados e informar a los estudiantes y padres del ciclo básico sobre el perfil del egresado y la formación académica que brinda el ciclo orientado de la institución escolar.
- Investigación y análisis de los posibles campos de inserción laboral locales con los que cuentan los estudiantes al egresar de dicha institución educativa.

Todas estas líneas de acción, y quizás otras más, deberán plantearse como un horizonte a alcanzar. Son mejoras que, algunas llevarán más y otras menos tiempo en lograrse, pero son posibles de concretarse. Esta propuesta es una invitación a revisar la situación de la escuela, compartir la información, esbozar juntos una imagen de la

escuela actual pero también de aquella escuela deseada por la mayoría, especialmente, por los estudiantes y sus familias.

Conclusión

A modo síntesis, interesa destacar que debido a la diversidad de conflictos que atraviesa la comunidad educativa reflejados en algunas tensiones simbólicas que se materializan a través de fragmentaciones en los vínculos, en expresiones conductuales y pasajes al acto tanto de los docentes como de los estudiantes y sus familias, en las prácticas pedagógicas tradicionalistas que se vivencian como excluyentes y descontextualizadas respecto de los intereses y posibilidades de los estudiantes que concurren a dicha escuela, en las fallas y escasas construcciones del sentido de pertenencia de quienes son parte de la institución y las dificultades a para alojar a la diversidad y a quienes ingresan, en las reiteradas interrupciones a las trayectorias escolares y los grandes índices de riesgos educativos a los que se enfrentan aquellos estudiantes que no logran sentirse parte de las representaciones ya construidas en la comunidad educativa y en las prácticas pedagógicas cotidianas; se considera que una intervención a nivel institucional que no logre reunir a todos los actores de la comunidad educativas y habilite espacios de escucha, de diálogo, de debate y consenso sería descontextualizada y poco viable su sostenimiento en el tiempo y, en consecuencia, podría carecer de significatividad para aquellos miembros de la comunidad que sean excluidos de la misma.

Acorde al planteo de Terigi, en este informe se sostiene la idea de pensar el riesgo educativo en que se encuentran estudiantes, no en términos de propiedades subjetivas, sino como resultado de interacciones con atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en el sistema escolar. Bajo estas conceptualizaciones, las caracterizaciones de poblaciones en riesgo son siempre

transitorias, ya que en la medida en que mejora la capacidad de enseñar de los docentes, lo que «genera riesgo» deja de producirlo; y son operacionales relativas a condiciones de escolarización que se deberían reformular o por lo menos tensionar. (Terigi, 2009, p. 37). Se trata de evitar que el conocimiento psicoeducativo funcione como coartada para convertir en problemas de los estudiantes lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma. Y se trata también de plantear como asunto central del análisis político-educativo cuáles son las condiciones del proyecto escolar que deben ser tensionadas, e incluso removidas, para avanzar hacia la plena inclusión educativa.

En relación al acto de educar Meirieu (1991), considera que consiste precisamente en promover lo humano y construir la humanidad. Esta promoción de lo humano se vuelve sustancial. Primero, por el lugar que ocupan los sujetos estudiantes en la acción pedagógica; segundo, por las finalidades liberadoras del profesor y, finalmente, por el principio de la educabilidad, único capaz de garantizar una mirada humana sobre el futuro del otro. Este principio instala otro horizonte en relación con el dispositivo. Se trata de la convicción que debe tener todo profesor de la libertad del otro. (Meirieu, 1991, p. 34)

Por esta razón, interesa hacer hincapié en la necesidad de que se lleve a cabo en forma colaborativa y participativa un diagnóstico institucional acerca de cuál es la escuela que se vivencia en la actualidad y cuál es la escuela- dirección, docentes, estudiantes, familias, prácticas educativas- que se espera construir de manera conjunta. Teniendo en cuenta que la intervención que se presenta si bien abre un amplio panorama de trabajo, por la diversidad y la especificidad de cada línea de intervención a abordar, se cree oportuno explicitar que se reconocen los límites de la misma en el abordaje en profundidad de cada eje. Para lo cual, se precisa un seguimiento

exhaustivo por parte del equipo de gestión directiva y aquellos miembros de la comunidad educativa con cargos pedagógicos a los fines de orientar y dar seguimiento y sostén a cada equipo de trabajo respecto del abordaje de los ejes sugeridos.

Referencias Bibliográficas

- Ávila, S. (2007). *“Reinvenciones de los escolar: tensiones, límites y posibilidades”* en BAQUERO, Ricardo y otros (comp.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Ávila, S. (2008). Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales . *Conferencia en panel “Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad”*. VII Jornadas de Investigación en Cuadernos de Educación N°10. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- Ávila, S. (2012). Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. *Cuadernos de Educación*, 3.
- Ávila, S. (2016). *Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Baquero, R. (2000). *«Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual»*, en Fernando AVENDAÑO y Norberto BOGGINO (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homosapiens.
- Beltran Llavador, F., & San Martin Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar* . Madrid: Morata.
- Blanco, N. (2015). *Aprender a escucha. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa*. Málaga.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. London: Institute of Education, University of London .
- Bruno, C. (2015). *Juego de otredades. La construcción de experiencias subjetivas y escolares de la niñez*. En: Avila, S. (comp). *Instituciones, sujetos y contextos*.

- Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales.*
Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y adolescentes.*
- Directores que hacen escuela. (2015). De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. *Acompañar al docente.*
- Educación, M. d. (2019). *Consejo Escolar de Convivencia (CEC) Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática.* Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa .
- Fernandez, T. (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas.* Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* PAIDÓS.
- Fernández, T., Boado, M. y Bonapel, S. (2008). *Reporte técnico del estudio longitudinal de los estudiantes evaluados PISA 2003 en Uruguay. Estudio de investigación n°41.* Montevideo : Universidad de la República, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.
- Folginio, A., Lopez Molina, E., & Falconi, O. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 227-243.
- Garay, L. (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina.* Córdoba: Comunicarte.
- Garay, L. (2010). *La intervención institucional en el campo de la educación.* Córdoba : Cuaderno de postgrado. Programa de análisis institucional. Universidad Nacional de Córdoba.

- Garay, L. (2015). *“Lo institucional en el análisis de la inclusión” en ¿Así quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Córdoba: Comunicarte.
- López Molina, E. (2013). Adolescencias y juventudes de hoy, instituciones de ayer, en H. Ferreyra y S. Vidales (comp). En *Hacia la innovación en Educación Secundaria* (pág. 87). Córdoba: Comunicarte.
- Meirieu, P. (1991). *La opción de educar. ética y Pedagogía*. París: Esf.
- Meirieu, P. (1992). *Emilio, vuelve rápido. Se volvieron locos*. París: Esf.
- Monarca, H. (2011). La escuela Fragmentada. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 57, 203-215.
- Muñoz Barreneche, C. (2013). *Deserción escolar, un concepto que no concluye: casos de conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la institución educativa de Santa Librada*. Santiago de Cali.
- Muñoz Barreneche, C. (2013). *Deserción escolar, un concepto que no concluye: casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la institución educativa de Santa Librada*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Departamento de Ciencias Sociales. Programa de Sociología.
- Ottavino, M. (abril de 2021). *Revista Colegio*. Obtenido de <https://revistacolegio.com/educar-en-la-pandemia-la-transformacion-del-rol-docente/>
- Rios Gonzalez, Á. (2013). Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la educación media superior. *Páginas de Educación*, Vol. 6 nº2.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 34-59.

- Saraví, G. (2009). "Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo". *Papeles de población*, vol 15. N°59 .
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* (p. 1-20). Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional . *Revista Ibero americana de educación*, 23-39.
- Terigi, F., & Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23-39.

Anexo I

Organización institucional de acuerdo a los roles y tareas de los distintos

agentes:

- Directora: 1
- Coordinadora de curso y de CAJ: 1
- Coordinadora de anexos: 1
- Secretaria: 1
- Ayudantes técnicas: 2
- Preceptores: 4
- Profesores: 27 docentes

Síntesis de la información registrada:

La escuela se encuentra en el interior de la Provincia de Córdoba. En el edificio funciona por la mañana la escuela primaria y por la tarde el secundario. Cuenta con un comedor PAICor al que asisten alumnos de ambas instituciones.

Dentro de los datos aportados por la coordinadora de curso se detalla la siguiente:

Los talleres del CAJ cuentan con un gran número de asistencia de alumnos de la institución escolar. Los talleres que allí se dictan son: música, deporte y recreación y producciones audiovisuales.

La directora comenta que se espera la construcción de un nuevo edificio de uso exclusivo para el nivel secundario. El comentario viene a colación de que ella debía ausentarse de la reunión pautada por motivo de la inauguración del nuevo edificio de la escuela de la ciudad vecina de Rincón, el cual es anexo a la presente institución.

Durante la presentación, debido a que surge la posibilidad de recibir información general de la institución, se acuerda comenzar con observaciones en segundo año para luego ir indagando los datos observados en contraste con

información institucional más general. Debido a este acuerdo de comenzar en este año se recibe información más detallada del grupo de segundo año.

Datos a considerar:

Se pregunta acerca de cuáles consideran que son las problemáticas que afectan los procesos de aprendizajes de sus alumnos, a lo que responden: “los profes se quejan mucho del uso constante de los celulares”.

En relación mi incorporación a segundo año para hacer observaciones del grupo, la directora refiere que hará una circular para dar aviso a los profesores acerca de mi presencia en sus horas. Sugiero hacer una pequeña reseña o pautar un encuentro con ellos para presentarme y darles a conocer de qué se trata mi presencia en la institución, la directora responde que no es necesario ya que ella dará a conocer la información proporcionada y que los docentes “deben acostumbrarse a ser observados en sus clases”. Explica que con las coordinadoras (de curso y del anexo) van a empezar a realizar observaciones de clases, *lo cual podría estar sugiriendo que hubo desatenciones en cuanto a las planificaciones y el dictado de clases que llevan a cabo los docentes o que en las aulas suceden situaciones que estarían repercutiendo en el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual es atribuido al rol docente como educador.*

También se observa demasiada movilidad en la matrícula de los estudiantes y en los grupos que se conforman por cursos. *Si bien son grupos poco números, los mismos sufren constantes cambios (alumnos repitentes, deserción, ingreso de alumnos repitentes de otras localidades)*

La coordinadora enuncia que ella observa: poco sentido de la obligatoriedad, no hay cultura del estudio (piensan que si te va mal en la escuela es porque sólo servís para trabajar en el campo)

Anexo II

Matrícula por curso: la coordinadora informa lo siguiente:

Primer año: 29 alumnos

Segundo año: 23 alumnos, aclara que en realidad asisten 22 ya que uno de los alumnos decidió dejar la escuela y, por la su edad, no pudieron recurrir a ningún recurso legal de obligatoriedad.

Tercer año: 24 alumnos, de los cuales 11 son repitentes y 2 no asisten a la escuela y no han solicitado el pase a otra institución, 1 solicitó el pase a otra escuela. De los dos alumnos que no regresaron luego del receso invernal se sabe que uno de ellos está viviendo en la ciudad de Laguna Larga por problemas familiares y la otra alumnos está viviendo en Rio Segundo, se quiso ir a vivir a la casa de su abuela a Costa Sacate, pero no pudo debido a que se encarga de cuidar a sus hermanos menores.

Cuarto año: 15 alumnos, no hay casos de deserción.

Quinto año: 13 alumnos. Es un grupo muy unido y participativo.

Sexto año: 8 alumnos. descritos como “los más resilientes” de la escuela. Pocos son los que piensan seguir estudiando en un nivel superior, uno de ellos ya sabe que se irá a trabajar al sector agrario.