

Albrecht, Jimena

Estrada, María Fernanda

Trayectorias escolares reales

Carrera: Licenciatura en Educación

Año: 2024

Licencia:  <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Cita recomendada: Albrecht, J.; Estrada M.F. (2024). *Trayectorias escolares reales* [Trabajo integrador final] Universidad Nacional de Rafaela. Repositorio Institucional Digital UNRaf

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

TRAYECTORIAS ESCOLARES REALES

LÍNEA TEMÁTICA: Análisis Institucional

DOCENTE(S) A CARGO: Dionisio, Cecilia

FECHA DE ENTREGA: 15/07/2024

ALUMNAS: Albrecht, Jimena; Estrada, María Fernanda

Introducción

En nuestro país la educación es un derecho explicitado en la Constitución Nacional que en su artículo N° 14 establece que “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamentan su ejercicio; a saber (...) a enseñar y aprender”. Del mismo modo la Ley de Educación Nacional N° 26206 expresa en su artículo N° 2 que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado”. Además, en su artículo N° 29 establece que “la educación secundaria es obligatoria y organizada, destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la Educación Primaria”.

En este contexto el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe adopta como ejes para su política educativa la concepción de la escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa.

Hablar de inclusión socioeducativa implica contemplar que el acceso de los/as alumnos/as a la escuela no es garantía de igualdad, porque enseñar a todos lo mismo no garantiza que todos aprendan.

De este modo, resulta necesario reconocer que las trayectorias escolares de los/as alumnos/as, además de ser diferentes, están muy lejos de ser homogéneas. En relación a esta idea Terigi (2010) establece una distinción entre dos tipos de trayectorias que realizan los/as estudiantes: teóricas y reales. Un/a estudiante realiza una trayectoria teórica cuando ingresa a tiempo, permanece en la escolaridad, avanza año por año y aprende. Sobre la base de las trayectorias teóricas se organiza nuestro saber pedagógico. Mientras que la trayectoria real da cuenta de los modos efectivos por los cuales un sujeto transita por el sistema educativo. Es decir, en las trayectorias reales aparecen lo que Terigi llama trayectorias “no encauzadas”, que no siguen el modelo teórico, por lo cual un/a alumno/a puede ingresar tardíamente, repetir uno o más años y/o abandonar temporal o definitivamente. “...tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas pero que no completan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad” (p.4).

Atendiendo a esto, podemos afirmar que las trayectorias escolares de

muchos de los/as alumnos/as de la EESO N° 703 de la localidad de presidente Roca se vinculan con las trayectorias que Terigi (2010) denomina “no encauzadas” ya que sus recorridos escolares están signados por la interrupción y discontinuidad debido a que varios/as estudiantes suelen ausentarse por largos periodo de tiempo, cambiarse de escuela o dejar de asistir.

Estudiar las trayectorias escolares, especialmente aquellas que se caracterizan por la discontinuidad y la interrupción nos acerca a conceptos como “abandono” o “deserción escolar”. En este sentido, Ponce de León y Legarralde (2014) plantean que tradicionalmente los procesos de desvinculación educativa fueron asociados a estos conceptos.

De este modo, siguiendo el planteo de los autores, el concepto de “deserción escolar” fue acuñado en los orígenes de los sistemas educativos modernos a partir de la preocupación por garantizar la expansión del nivel primario y designó un indicador específico para la estadística educativa que refería a la proporción de niños y niñas que interrumpían su proceso de escolaridad. Se trataba de un concepto que se asociaba a la obligatoriedad y al ejercicio del “poder de policía” estatal. Así como el Estado moderno había establecido el servicio militar obligatorio, había establecido la escuela primaria obligatoria, de este modo quien eludía el servicio militar era considerado un “desertor” y quien dejaba de asistir a la escuela era un “desertor escolar”.

Por otro lado, el concepto de “abandono escolar” fue instalado, principalmente, en las normativas y políticas educativas de la década de los años noventa, a partir de la idea de que el sistema educativo administra poblaciones. En este sentido, la puesta en marcha de un nuevo sistema de información estadística educativa nacional a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 dio lugar a una redefinición de viejos indicadores estadísticos y planteó la elaboración de nuevos. Adoptando definiciones internacionales, el sistema de estadística produjo una batería de indicadores denominados de “eficiencia interna”. Entre estos indicadores se definió la tasa de “abandono interanual” calculado como lo que resta del total cuando se descuentan los/as alumnos/as que repiten, los/as alumnos/as que promueven de año y los/as que se reinscriben. (Ponce de León y Legarralde, 2014)

Creemos que esta breve revisión sobre las nociones “deserción” y “abandono” nos ayuda a visualizar cómo a lo largo del tiempo estas conceptualizaciones se centraron en las características individuales de los sujetos, más que en las situaciones y procesos de escolarización que determinan y condicionan sus trayectorias educativas. Asimismo, en la actualidad estos términos suelen adquirir connotaciones negativas “no sólo por su insuficiente capacidad explicativa sino también por su carácter altamente estigmatizante en tanto se encuentran ligadas en el sentido común a la idea de “fracaso”. (Dionisio y Daix, 2021, p.2).

En este punto, nos parece significativo para nuestro trabajo el planteo que realiza Enguita (2011) cuando afirma que la desvinculación de los/as adolescentes respecto a la institución escolar “no debe concebirse en términos binarios (está o no está, lo consigue o fracasa (...), sino como un continuo, tal vez blanco o negro en los extremos (...) pero caracterizado, sobre todo, por la profusión de grises entre ellos” (p.4).

Según el autor dicotomías del tipo éxito frente a fracaso, terminación frente a abandono y otras similares a las que estamos ya tan habituados, aunque pueden simplificar algunos problemas o permitirnos comparaciones espaciales y temporales, tienen el inconveniente “de desdeñar todos los matices cuando la gama de desempeños, actitudes y respuestas de los alumnos en la institución escolar es (...) enormemente más rica y diversa” (p.1) En este sentido “ni la dicotomía éxito-fracaso es capaz de recoger la enorme variedad de aprendizajes y los resultados, ni la dicotomía abandono-permanencia resulta adecuada para expresar la casuística salida de las aulas (...)” (p.2)

De este modo, considerando la importancia de analizar los hechos educativos desde una perspectiva compleja, en este trabajo nos proponemos llevar a cabo una revisión bibliográfica que nos permita, por un lado, realizar una lectura crítica y situada de las trayectorias de los/as alumnos/as y por otro repensar nuestra práctica para acompañar los recorridos escolares. A su vez intentaremos esbozar algunas ideas que sean el disparador para realizar propuestas pedagógicas inclusivas.

Capítulo I: La práctica docente como objeto de reflexión

Achilli (1986) plantea una distinción entre los conceptos práctica pedagógica y práctica docente definiendo al primero como un “proceso que se desarrolla en el contexto del aula en que se pone de manifiesto una determinada relación maestro conocimiento-alumno/a, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (p. 7) y al segundo como “un trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que las traspasa” (p. 6) De este modo, la autora plantea que las actividades y relaciones que cotidianamente el docente despliega “fuera” del aula deben considerarse no sólo porque dan cuenta de la realidad objetiva vivida por éste sino también porque suelen ser vividas como agobiantes y perturbadoras de la práctica pedagógica concreta. En palabras de Edelstein y Coria (2021) “limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen (...) un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento” (p.19)

Resulta valiosa la ampliación del concepto de práctica pedagógica a práctica docente propuesta por las autoras, ya que nos permite reflexionar sobre nuestro quehacer cotidiano como docentes sin perder de vista las condiciones sociales y contextuales que marcan la tarea de enseñar.

En este punto, nos parece necesario identificar los factores que condicionan nuestra práctica docente y cómo estos se vinculan con las trayectorias de los/as alumnos/as.

Para comenzar el análisis creemos importante señalar, teniendo en cuenta nuestra experiencia, que desde las instituciones educativas se suelen pensar las trayectorias de los/as estudiantes considerando sólo su situación socioeducativa sin tener en cuenta aspectos contextuales más amplios (ambientales, sociales y políticos) que intervienen en sus trayectos. A su vez, se realizan lecturas de los recorridos escolares de los/as estudiantes perdiendo de vista las relaciones pedagógicas en las que se insertan dichos recorridos y se analizan sus trayectorias desde una óptica meritocrática atribuyendo únicamente al alumno/a la responsabilidad por sus logros académicos. En torno a esta idea

Bracchi (2016) plantea que:

Hay una idea de antaño pero muy difundida hasta nuestros días con respecto al fracaso o al éxito en el desempeño académico. La misma apunta a que individualmente, cada estudiante es el único responsable por sus trayectorias de formación y que el logro de los estudios dependerá de las capacidades intelectuales que cada uno tenga. Esta es la idea de la meritocracia desde la cual se esgrimen premisas como: “llega más lejos solo aquel que se esfuerza y que ha hecho los méritos suficientes”. (2016, p. 10)

En este sentido, si el/la alumno/a no alcanzó los objetivos de una disciplina concreta o su comportamiento no fue el esperado, será más probable que se asocie su desempeño a factores de índole personal que a aspectos pedagógicos, institucionales y sociales.

Pensando en la institución elegida, consideramos que, aunque existe un arduo trabajo pedagógico para acompañar las trayectorias de los/as estudiantes, las intervenciones suelen basarse en la adaptación curricular para aquellos/as estudiantes que presentan dificultades para responder a las propuestas pedagógicas, sin tener en cuenta los factores que están condicionando o interviniendo en las formas de enseñar y de aprender. Es decir, notamos que al momento de planificar las materias o elaborar dispositivos pedagógicos no se suele tener en cuenta que “el desempeño y las trayectorias de los/as estudiantes se encuentra vinculado con su origen socioeducativo, así como también con el capital cultural y social que cada uno porte” (Bracchi, 2016, p.10). A su vez, está muy presente la idea que con voluntad y esfuerzo los/as estudiantes podrán alcanzar determinados logros académicos, especialmente si son destinatarios/as de trabajos adaptados o personalizados.

Esta situación la podemos vincular con el planteo de Bourdieu (1990) ya que este sociólogo sostiene que existen formas sutiles y disfrazadas de racismo que se evidencian en la justificación del orden social a través de la inteligencia y la educación. Es así que, la idea de meritocracia, señalada con anterioridad, sostiene que los logros académicos se dan solamente a través del esfuerzo individual. Cuestionando esta idea, el autor afirma que estos logros académicos

están, además, fuertemente influenciados por el capital cultural heredado, es decir, las disposiciones, conocimientos y habilidades transmitidos por la familia y el entorno social.

De este modo, la meritocracia sirve como una justificación del orden social. La clase dominante utiliza el éxito académico como una supuesta prueba de inteligencia innata y, por ende, de su derecho a dominar. Este proceso naturaliza y legitima las desigualdades sociales, presentándose como resultado de diferencias individuales de mérito y no como productos de un sistema educativo que refleja y refuerza las desigualdades existentes. (Bourdieu,1990)

En torno a estas ideas Bracchi (2016) plantea que:

No tendrán iguales trayectorias un grupo de estudiantes que han tenido acceso diferencial a determinados bienes materiales y simbólicos (libros, títulos escolares, inversión familiar en los estudios formales y no formales) que aquellos que han tenido que atravesar y sortear más de un obstáculo y dificultades diversas para poder continuar su proceso de formación. (p.10)

Sostenemos que la mirada meritocrática presente en el modo en que “leemos” las trayectorias de los/as estudiantes y pensamos las propuestas de enseñanza no sólo se vincula con la escasa reflexión sobre nuestra práctica docente, sino también con la estructura de nuestro sistema educativo, cuyos rasgos responden a una lógica homogeneizadora: currículum único, métodos de enseñanza simultáneos, organización gradual y rígida de tiempos y espacios. Estas características, además de no contemplar la diversidad de procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela, exigen recorridos escolares que se “adaptan” a las condiciones de este sistema. Por ejemplo, aunque desde la política ministerial se sostenga la importancia de respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, luego, administrativamente, los/as docentes nos vemos obligados a “cerrar” procesos educativos en plazos establecidos por un calendario escolar que se organiza en trimestres.

A su vez, como ya mencionamos, los/as docentes debemos asumir la responsabilidad de realizar diversas tareas “fuera” del aula que “...van desde aquellas que podemos caracterizar como más específicamente burocráticas (...)

hasta las que la institución encomienda como forma de recaudar fondos para el mejoramiento de las condiciones deficitarias en que se encuentran muchas escuelas (...) pasando por las reuniones de personal (...) preparación de actos (...) control de recreos...” (Achilli, 1986, p. 7)

Creemos importante reflexionar institucionalmente sobre el tiempo que se dedica a estas actividades con el objetivo de habilitar espacios que permitan “recuperar la faceta intelectual del trabajo docente y por lo tanto la centralidad de su quehacer” (Edelstein y Coria, 1995, p. 19). Esto permitiría revalorizar nuestros saberes y los saberes de nuestros compañeros ya que tal como plantea Achilli (1986) en relación a la formación profesional docente “la autoridad del saber está colocada en “otros”, externos al maestro; están en los “especialistas”, los “teóricos”, a quienes compete, por otro parte, construir el conocimiento” (p. 9).

Capítulo II

Ámbito de la práctica

La localidad de presidente Roca fue fundada en 1882 por Guillermo Lehmann y en 1897 se creó la Comuna. El nombre del pueblo es en homenaje al presidente Julio Argentino Roca. En los orígenes los campos estaban dedicados solamente a la agricultura, principalmente trigo, lino y maíz; luego, progresivamente comenzaron a surgir los primeros establecimientos ganaderos.

A finales del siglo XIX, en 1890, comienza a funcionar el Tranvía Rural de Rafaela (Tramway) que partía desde la Colonia de Rafaela, pasaba por las Colonias de presidente Roca, Castellanos y terminaba en Vila, prestando servicios de correo, transporte de pasajeros y traslado de producción agrícola. El objetivo principal era establecer una conexión directa entre estas localidades y los ramales de los principales ferrocarriles del país. Este medio de transporte posibilitó el avance y crecimiento de los pueblos de la región que muchas veces se veían incomunicados por cuestiones climáticas. En 1955, el Tramway Rural de Rafaela realizó su último viaje, debido, sobre todo, al mejoramiento y avance de otras vías y medios de transporte.

En la actualidad la localidad ha logrado un crecimiento debido a otras actividades vinculadas con la lechería, la metalúrgica, la producción de lácteos y la elaboración de alimentos balanceados.

En este contexto rural de expansión, surge en la Provincia de Santa Fe en el marco del Plan Social Educativo, el Proyecto 7 de “Fortalecimiento de la Educación Rural”. Este proyecto proponía un equipo de docentes itinerantes que asistían de forma alternada a las escuelas primarias de zonas rurales para trabajar con estudiantes pertenecientes a la EGB3.

En el año 2009, respondiendo a la necesidad de garantizar la obligatoriedad del nivel secundario, se crea el Núcleo Rural N°1252, que dependía administrativamente de la EESO N° 252 “General San Martín” de la localidad de Vila. Este Núcleo se conformó inicialmente con los docentes itinerantes que participaban del Proyecto 7. Luego, en el año 2017, debido al aumento y sostenimiento de la matrícula, y a gestiones realizadas desde Regional III de Educación, esta institución se independiza constituyendo en nuevo espacio educativo, la EESO N° 703, con orientación en Ciencias Naturales. El hecho de contar con una escuela secundaria en el pueblo permite que los jóvenes en contexto rural tengan nuevas posibilidades para su futuro, promoviendo el arraigo en su comunidad. Un detalle importante es que el edificio se comparte con el nivel primario y por esa razón se dividen los horarios de cursado. Por la mañana funciona la Escuela N° 382 “Domingo Faustino Sarmiento” y por la tarde la Institución elegida para nuestro trabajo.

En 2017 se promueve la elección democrática del nombre para la escuela independiente. A partir del Decreto N° 3061/17 de independización surge la idea de buscar un nombre para la nueva institución y se invita a la comunidad a postular nombres para la escuela siguiendo bases previamente elaboradas. Es así como de la participación popular se elige democráticamente el nombre de “Dr. René Favalaro”.

En 2018, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe asume el compromiso de comenzar a trabajar en la ampliación y construcción de un edificio propio en el mismo predio de la escuela primaria. Este fue un acontecimiento importante para el pueblo ya que permitiría desarrollar aún más

fuerte el sentido de pertenencia con la institución. En este sentido, los diferentes actores institucionales, docentes, directivos y alumnos/as, venían reclamando la necesidad de contar con un espacio acorde a las características y necesidades del nivel medio. Sin embargo, luego de tres años de obra, solamente se logró la ampliación de sectores ya existentes y la construcción de espacios compartidos, quedando como espacios propios solo el nuevo salón de actos y el laboratorio.

Actualmente cuenta con una población de 68 alumnos/as provenientes del pueblo y zonas rurales cercanas, así como también de pueblos vecinos como Egusquiza, Capilla Fassi, San Antonio, Estación Roca y en los últimos años también asisten alumnos/as de la ciudad de Rafaela. El plantel docente que trabaja en la institución está conformado por 23 profesores/as que pertenecen a la ciudad de Rafaela, existiendo uno solo de ellos que vive en el pueblo.

De este modo, creemos que la condición de ruralidad es un aspecto importante a considerar ya que la mayoría de los profesores/as vivimos en un ámbito con características muy distintas al espacio donde desempeñamos nuestra tarea. Es decir, debemos tener en cuenta que las trayectorias educativas en la ruralidad presentan características singulares que se deben contemplar desde lo pedagógico e institucional. Estas características se vinculan con las necesidades e intereses de los/as adolescentes ya que la vida en un pueblo los acerca a realidades y problemáticas sociales que suelen ser distintas a las que se presentan en el ámbito urbano.

Asimismo, resulta oportuno mencionar que, un número importante de estudiantes vive en el campo a varios kilómetros de la escuela y desarrollan tareas rurales junto a sus familias. Esta situación impacta en sus trayectorias ya que suelen ausentarse con frecuencia por requerimientos laborales, inclemencias climáticas o por problemas referidos a la movilidad, debido a que en general, las familias cuentan con un solo vehículo para desplazarse en la zona. En relación al tema laboral, teniendo en cuenta que muchas familias trabajan en el tambo, en algunos casos, suelen decidir que sus hijos/as interrumpen su escolaridad para sumarse a tiempo completo a las tareas rurales. Esta situación constituye una problemática ya que los/as adolescentes muchas veces no retoman sus estudios y se debe dar intervención a otros organismos del Estado como por ejemplo el Equipo socioeducativo de la Región III.

Por este motivo, desde la institución se realizan intervenciones particulares para acompañar este tipo de trayectorias que en algunos casos implica el trabajo con otras instituciones, principalmente con la Comuna para garantizar la movilidad de aquellos alumnos/as que no cuentan con los medios de transporte necesarios para llegar a la escuela.

Desarrollo

Nicastro y Greco (2012) piensan el término trayectoria en relación a la idea de camino, de construcción permanente, un recorrido que no puede predeterminarse, calcularse o programarse y en el cual pueden surgir interrupciones, atajos y desvíos. En palabras de las autoras “un itinerario en situación (...) un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento.” (p.23-24).

Desde esta perspectiva, una trayectoria escolar no debe pensarse como un proceso que tiene un inicio y un final, ya que en el marco de una situación determinada no puede anticiparse un punto de llegada. En este sentido, las autoras plantean una mirada compleja que entienda las trayectorias en el interjuego: entre el pasado, el presente y el porvenir, sin sostener linealidades o perspectivas de acopio, en el sentido de entender un recorrido como una sumatoria de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc. Esto implica evitar leer una trayectoria en clave de recorrido predeterminado, donde no solo estudiantes y docentes quedan invisibilizados, sino también “las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios de la institución del sujeto y del colectivo (...)” (p.25).

En relación a la idea de trayectoria como recorrido predeterminado, Terigi (2010) plantea que nuestro sistema educativo propone una trayectoria escolar que implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. En relación a este concepto la autora expresa: “Si fuera por las trayectorias teóricas, si fuera por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, si fuera por lo que establecen nuestros supuestos pedagógicos didácticos, deberían pasar ciertas cosas.” (p.6)

Sin embargo, algunas de las trayectorias de quienes ingresan a las escuelas en calidad de alumnos/as se suelen apartar de este diseño teórico y

predeterminado propuesto por el sistema. Es decir, “las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema” (p.6).

De este modo existen diferentes formas de transitar la escolaridad, que la autora llama trayectorias reales, algunas siguen el esquema propuesto por el sistema educativo, pero otras se alejan de este modelo, se salen del cauce esperado y por eso las denomina “no encauzadas” usando la metáfora de la sinuosidad del cauce de un río.

En este sentido, el término trayectorias reales nos permite reconocer el modo heterogéneo, variable y contingente que asumen los recorridos escolares de los/as adolescentes por las instituciones educativas. (Ripamonti y Lizana, 2020).

Asimismo, Terigi (2010) plantea la necesidad de no reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar y expresa:

Es evidente que la gente realiza otros aprendizajes además de aquellos que propone la escuela, inclusive han existido debates muy importantes acerca de supuestas confrontaciones entre aprendizajes ocurridos en la crianza y los aprendizajes escolares, o aprendizajes a través de los medios de comunicación y aprendizajes escolares (2010, p.4)

Por su parte, Bracchi (2016) sostiene, al igual que Terigi (2010), que existen diversas experiencias vitales para los estudiantes que ocurren por fuera de la escuela y que también son formativas, conforman su trayectoria social e inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones. Por este motivo, la autora plantea la categoría “trayectorias educativas” para “considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras).” (Bracchi, 2016, p.7)

Consideramos que estas conceptualizaciones resultan interesantes ya que no sólo nos permiten pensar la diversidad de biografías y recorridos que

realizan los/as estudiantes dentro de las instituciones formales, sino también posibilitan reconocer la influencia de las experiencias formativas “extraescolares” en los itinerarios escolares.

Por este motivo, sostenemos que, reconocer y valorar los itinerarios escolares y educativos de los/as estudiantes de la E.E.S.O. N° 703 resulta muy significativo para acompañar sus trayectorias escolares, especialmente de aquellas que se caracterizan por la interrupción y la discontinuidad. Siguiendo con el planteo de Terigi (2010) creemos que es importante atender a estas características ya que nos proponen diferentes desafíos que debemos considerar, como el problema de la invisibilización de las transiciones escolares, las relaciones de baja intensidad que los estudiantes pueden establecer con la institución, el ausentismo, la sobreedad y los bajos logros de aprendizaje.

En este trabajo nos centraremos en dos de ellos: las relaciones de baja intensidad y el ausentismo, ya que consideramos que son los que más interpelan a los/as actores de la escuela secundaria elegida para este análisis.

Para desarrollar el concepto de “relaciones de baja intensidad” Terigi (2010) retoma al sociólogo argentino Kessler (2004), quien describe a las relaciones de baja intensidad con la escuela como relaciones en las que “los chicos van a veces y a veces no van, van un día, pero no tienen la menor idea de lo que pasó el anterior ni les preocupa averiguar qué es lo que pasó, donde no llevan los útiles y no les importa mucho (...)” (Kessler, 2004, como se citó en Terigi, 2010, p.10-11). A su vez, este sociólogo plantea que, si esta relación es disciplinada, es decir, que los/as estudiantes cumplen con las normas de convivencia, la institución suele acostumbrarse al ir y venir de estos alumnos/as; en cambio, si la relación está atravesada por la indisciplina, lo probable es que “termine en una implosión algo más violenta y seguramente con una salida de la escuela. Bajo la forma de “te doy un pase”. (p. 11)

Respecto a los estudiantes de la escuela N° 703 que presentan una relación de baja intensidad con la institución, podemos afirmar considerando el planteo de Kessler (2004) que este tipo de vinculación es disciplinada, es decir, observamos que algunos estudiantes se muestran poco interesados en las propuestas pedagógicas, no cuentan con el material teórico de las materias, sus

trabajos están incompletos, faltan a instancias de evaluación, etc., pero su comportamiento resulta acorde a lo establecido en las normas de convivencia, por lo que muchas veces los/as docentes identifican a estos/as adolescentes con expresiones tales como “los/as que no hacen nada”. Respecto a esta forma de vincularse con la escuela, Terigi (2010) plantea que los/as docentes tenemos dificultades para relacionarnos con estos/as “nuevos/as públicos” que desarrollan relaciones tan diferentes con la escolaridad ya que, muchos de nuestros supuestos sobre el aprendizaje, se sustentan en la idea de la presencia cotidiana y en la preocupación por las tareas escolares.

Por otra parte, los ausentismos constituyen otro desafío importante para las instituciones educativas. Estos se suelen dar por distintas razones: trabajo, lluvia, crianza de niños, etc. y según la autora dificultan nuestra tarea pedagógica ya que nuestro saber didáctico está estructurado en torno al supuesto de la presencialidad y tenemos dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela que no se relacionan con aquella expectativa que tenemos de que los/as estudiantes tienen que estar todos los días y todo el tiempo para aprender.

En relación a los ausentismos de los/as estudiantes y al modo en que las instituciones interpretan y aplican los regímenes académicos Martino (2023) plantea la importancia de considerar las situaciones y condiciones sociales, familiares y subjetivas en las que transcurren la escolarización los/as estudiantes del siglo XXI, ya que suelen ser muy diferentes a las situaciones y condiciones de los/as estudiantes de la vieja escuela secundaria. En torno a esta idea y considerando que vivimos tiempos de educación obligatoria, la autora expone interrogantes. A continuación, citamos algunos de ellos:

¿Qué es lo justificable de una ausencia en estudiantes cuyas vidas acontecen en contextos críticamente vulnerables? ¿y qué es lo injustificable? ¿Cómo se regulan las razones o motivos para definir qué se justifica o no? ¿Y qué efectos sobre la percepción institucional de las ausencias produce una justificación o injustificación? (p.69)

Consideramos valiosas estas preguntas ya que coincidimos con la autora cuando plantea que:

En los contextos escolares concretos las redefiniciones y recontextualizaciones de lo que se justifica o no, se computa o no, forman parte de una construcción institucional singular en la que el régimen académico instituido en su estado práctico, junto a su cultura institucional, tienen la capacidad de ampliar o restringir la inclusión. (p.69)

En este sentido, en nuestra experiencia como docentes solemos observar cierta flexibilidad de los regímenes de asistencia, especialmente con los/as estudiantes que se consideran en situación de vulnerabilidad por diversas razones (desempleo de los padres, dificultades de aprendizaje, falta de transporte, zona donde vive, etc.).

Particularmente en la escuela que trabajamos se realizan varias intervenciones (comunicación telefónica con las familias, entrevistas con los/as estudiantes, gestiones para facilitar medios de transporte, etc.) para evitar las ausencias reiteradas, especialmente en el caso de los/as alumnos/as que viven en el campo debido a que las inclemencias del tiempo, la lejanía con la escuela y en algunos casos las tareas rurales que comparten con sus familias, operan como factores que obstaculizan la presencialidad.

A partir del planteo de Martino (2023) creemos necesario reflexionar sobre las concepciones pedagógicas y morales que subyacen en estas intervenciones, ya que sabemos que nuestra mirada adulta en muchas ocasiones asume un sesgo moral sobre determinados comportamientos y actitudes de nuestros/as estudiantes que repercute en los vínculos pedagógicos que establecemos con ellos/as, especialmente con aquellos/as que consideramos que “faltan por faltar” o por “chantas o vagos”.

Según Terigi (2010) este tipo de relaciones de los estudiantes con la escolaridad puede resultar problemático para los/as docentes ya que “mucho de lo que sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas” (p.9) y por este motivo plantea la necesidad de revisar los supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar, tales como: la organización del sistema escolar (cronosistema), la descontextualización de los saberes, la presencialidad como factor dominante para el logro de aprendizajes escolares y el principio de

aprendizaje monocrónico.

Frente a esta situación la autora afirma que resulta importante poner en discusión aquellas verdades que han estructurado nuestro modo de ver el sistema y de ver los aprendizajes para empezar a desarrollar un saber pedagógico y didáctico que incremente nuestra capacidad para proponer distintas cronologías de aprendizaje que reconozcan los diferentes recorridos que realizan los estudiantes para alcanzar aprendizajes equivalentes. En este sentido, Terigi plantea:

Es probable que tengamos que diversificar las propuestas educativas, es probable que el formato escolar tenga que modificarse de maneras sustantivas y es probable que surjan formatos no escolares, cada vez más, sin que esto signifique ninguna cuestión catastrófica, sino más bien hacernos cargo del cambio cultural que estamos protagonizando. (2010, p.5)

Teniendo en cuenta el planteo de la autora, sostenemos que resulta fundamental diseñar propuestas educativas que, además de habilitar diferentes cronologías de aprendizajes, favorezcan y/o refuercen la vinculación de los/as adolescentes con la escuela, especialmente para aquellos/as que, por diferentes motivos, se muestran desmotivados/as y/o no asisten con regularidad.

Sabemos que la escuela ha sido cuestionada a lo largo del tiempo, y que “una de las primeras críticas que ha recibido el modelo escolar discute su aislamiento con respecto al medio (..) La impugnación se dirige a la escuela como espacio de encierro, construido (...) de espaldas al tiempo presente” (Serra et al., 9-10). En relación a esta crítica, resulta pertinente mencionar que en las aulas es recurrente el planteo por parte de los/as alumnos/as acerca de para qué sirve o qué sentido tienen los temas que se estudian. Es decir, observamos que muchos/as estudiantes se encuentran desmotivados/as y no ven el sentido ni la utilidad de trabajar ciertos contenidos ya que se encuentran desvinculados/as de experiencias y vivencias cotidianas.

En este sentido, pensando en las trayectorias de los/as estudiantes de la escuela elegida, creemos importante contemplar las experiencias formativas que tienen lugar fuera de la escuela a partir de la realización de un proyecto

institucional que considere el contexto rural en el que estos/as adolescentes transcurren su cotidianeidad. En este sentido, puede ser oportuno, habilitar la participación de los/as estudiantes para incluir temáticas relacionadas con sus intereses y necesidades que se aborden a partir de un trabajo interdisciplinario que incluya además de las tareas escolares tradiciones (lectura y análisis de textos, resolución de cuestionarios, elaboración de informes, etc.) actividades lúdicas y/o artísticas que permitan a los/as alumnos/as aprender y dar cuenta de lo que saben en diversas instancias y formatos. De este modo, se pueden habilitar diferentes cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010) que posibiliten a los/as estudiantes aprender de diferentes formas y en distintos ritmos.

En este punto consideramos interesante pensar la participación de los/as estudiantes en la propuesta curricular de la institución ya que muchas veces se intenta proponer un trabajo interdisciplinario que resulte valioso para los/as estudiantes, pero no se los incluye activamente en la elaboración de la propuesta. Creemos que esto sucede porque aún persisten algunos rasgos del modelo pedagógico adultocéntrico, característico de la escuela moderna, que considera al docente como único poseedor del saber.

A su vez sostenemos que esta participación activa por parte de los/as estudiantes favorece el sentido de pertenencia con la escuela secundaria. Este aspecto resulta particularmente valioso en la institución elegida ya que, por ser una institución joven en el pueblo, no cuenta con el mismo reconocimiento social que tiene por ejemplo la escuela primaria. Esto se evidencia en las convocatorias que se realizan para participar de diversos actos o eventos, en las cuales se invita a la escuela primaria y no a la escuela secundaria, en las tensiones que surgen entre ambas instituciones al momento de ocupar los espacios por compartir el edificio, etc.

En relación a estas tensiones, una situación peculiar que creemos representativa del lugar que se le da a la escuela secundaria, tiene que ver con la dependencia económica referida a la cooperadora escolar, que siempre fue administrada por la escuela primaria. Recién en el año 2023, luego de gestiones realizadas ante el Ministerio de Educación Provincial, se logró la conformación de una cooperadora propia de la escuela secundaria.

Del mismo modo, también resultaría interesante proponer la organización de un Consejo de convivencia escolar en el que puedan estar representados todos los actores escolares, entre ellos las familias, con el propósito de fortalecer el vínculo entre éstas y la escuela posibilitando una mayor valoración del nivel secundario en el pueblo.

En resumen, pensamos que un primer paso para acompañar las diferentes trayectorias de los/as estudiantes sería poner en tensión los vínculos pedagógicos donde los/as alumnos/as se encuentran en una posición pasiva - receptiva que no les permite sentir el espacio educativo como propio, reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, ser protagonistas de proyectos y partícipes de acuerdos de convivencia. Mirar a los/as estudiantes desde otro lugar permitirá, de este modo, reflexionar sobre la importancia del "...lazo social e institucional en juego..." (Martino, 2023, p.73) y las acciones necesarias para que los/as adolescentes "...quieran asistir a la escuela porque sienten que es su lugar y ese es su derecho". (p. 73)

Reflexiones finales

Coincidimos con Serra et al. (2006) cuando afirma que, aunque la escuela sola no puede con la pobreza, con la falta de horizontes, con el desempleo, con la delincuencia, no es lo mismo para los/as adolescentes que haya una escuela, un maestro o un profesor, o que no lo haya. En este sentido, reconocemos que, si bien son diversos los factores que condicionan, y en algunos casos obstaculizan los recorridos escolares de nuestros/as estudiantes, creemos que las instituciones educativas tienen mucho para ofrecer a los/as más jóvenes ya que son "múltiples las experiencias que nos muestran que la escuela libera, concientiza, emancipa, transforma (...) nos convierte en otra cosa de lo que somos, cambia destinos de lugar" (Serra et al., p.15)

Asimismo, sabemos que la escuela, aunque se propone garantizar aprendizajes significativos, es decir, un conocimiento que se produce sólo cuando los nuevos contenidos adquieren significado en relación con los conocimientos que ya se tenían, a través de la atención a la diversidad "lo hace en términos de concepción homogénea de los recorridos (...) o de prácticas alternativas que no dejan de postularse en términos de adaptaciones sistémicas"

(Ripamonti y Lizana, 2020, p.292). Por este motivo, creemos que el principal desafío que tenemos como docentes tiene que ver con el planteo de propuestas educativas que contemplen distintas formas de trabajar con el conocimiento para que todos/as los/as estudiantes potencien sus capacidades y habilidades y a la vez puedan aprender de distintas formas y en diferentes tiempos. Es decir, habilitar cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010) para todos/as y no sólo para aquellos/as que el sistema suele considerar con “dificultades de aprendizaje” o en “riesgo” entre otras categorías utilizadas para nombrar las trayectorias de los/las estudiantes que se salen del “cauce esperado y que rompen con la “gramática escolar” prevista.” (Ripamonti y Lizana, 2020, p.293).

En este sentido, nos parece importante mencionar que la escuela objeto de nuestro trabajo adhirió al proyecto propuesto por la provincia de Santa Fe denominado “Secundaria de Avance Continuo”. En el marco de esta propuesta, se llevaron a cabo talleres referidos a diferentes temáticas que posibilitaron el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la institución que favorecieron la atención a la diversidad de trayectorias. Estas experiencias, tan interesantes y significativas, suelen tener una duración limitada al depender de la gestión de la política educativa provincial. Por este motivo, consideramos que resultaría interesante poder incluir estas modalidades de trabajo al proyecto institucional de las escuelas medias con el propósito de instaurar nuevas relaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan a los/as estudiantes desarrollar el sentido de pertenencia por su escuela más allá de los conocimientos teóricos que puedan adquirir en ellas.

Para finalizar, consideramos oportuno, recuperar la idea de Nicastro y Greco (2012) referida al pensamiento como alteración de lo dado, como aquel “movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo, desnaturaliza lo ya dado, problematiza lo evidente, interroga, liga lo desligado, o despega lo que permanece adherido sin cuestionamiento” (p.35). En este sentido, siguiendo el planteo de las autoras, postulamos la necesidad de habilitar en la escuela espacios que permitan la construcción de un pensamiento compartido, es decir, que no admita líneas divisorias entre sabios e ignorantes, expertos y tutelados y que habilite de este modo mirarse a sí mismo, mirar a otros, desplegar acciones, profundizar y transformar prácticas. De este modo, creemos que sólo a partir del

pensamiento y la reflexión la escuela podrá desarrollar prácticas escolares que valoren, sostengan y acompañen las trayectorias de sus estudiantes.

Referencias

- Achilli, E (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- Bracchi, C. (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Bourdieu, P. (1990) El racismo de la inteligencia. En Pierre Bourdieu, *Sociología y Cultura*, 201-204. Grijalbo.
- Constitución de la Nación Argentina. (1994). Producciones Mawis.
- Dionisio, C y Daix, Gastón (2021). Migrantes del sistema educativo: una propuesta para reconocer modos invisibilizados de transitar la Universidad. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Edelstein, G. Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapelusz.
- Enguita, M. F. (2011) Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cad. Pesqui.* 41(144), 732- 751.
- Ley Nacional de Educación N° 26206. Disponible en: <https://www.fmmeducacion.com.ar/ley-de-educacion-nacional-26026/>
- Martino, A. G. (2023). Inasistencias y justificaciones en el régimen académico de las escuelas secundarias cordobesas: entre puniciones e inclusiones. *Cuadernos De Educación*, (22), 56–75.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012). Capítulo 1: Trayectorias y formación en el contexto educativo, en Sandra Nicastro y María Beatriz Greco. Entre trayectorias. Homo Sapiens Ediciones.
- Ponce de León, A. y Legarralde, M. (2014) De los "desertores" a los alumnos con

escolaridad en riesgo, VIII Jornadas de Sociología de la UNLP

- Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, (85), 291-316.
- Serra, M., Fattone, N., Potenze, M. y Trevil, V. (2006). Hacer escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia en Santa rosa, La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf. Ministerio de Educación de Santa Fe. [en línea]. Consulta 27 de abril de 2018.