

Rosé, Melani Daiana

Trayectorias reales dentro del aula estándar

Licenciatura en Educación

Fecha: 18/12/2024

Obra bajo Licencia:



[Deed - Attribution-ShareAlike 4.0 International - Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Cita recomendada: Rosé, M.D. (2024) *Trayectorias reales dentro del aula estándar* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Rafaela.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL.

TRAYECTORIAS REALES DENTRO DEL AULA ESTANDAR.

LÍNEA TEMÁTICA: Análisis institucional y construcción de subjetividades.

DOCENTE(S) A CARGO: Dionisio, Cecilia; Macera, Irene.

FECHA DE ENTREGA: 04/12/2024

ALUMNA: Rosé Melani

Introducción.

Desde hace varios años la educación ocupa un lugar muy importante en la vida de las personas, al ser una herramienta que puede permitir crear sociedades más justas, equitativas y tolerantes.

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 así lo reconoce, al incluirla no solo como Objetivo N° 4, que establece “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas”, sino al darle un protagonismo que atraviesa todos los demás objetivos de desarrollo sostenible (OREALC/UNESCO Santiago, 2016).

En esta línea en nuestro país la Ley de Educación Nacional N° 26206 expresa en su artículo N°2 que “la educación secundaria es obligatoria, organizada, destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la Educación Primaria”.

Particularmente en la provincia de Santa Fe, el Ministerio de Educación admite como ejes para su política educativa la concepción de la escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión educativa.

Hacer referencia a inclusión socioeducativa tiene que ver con el acceso de los y las estudiantes a la escuela, pero eso no es sinónimo de igualdad, ya que enseñar a todos y todas lo mismo no asegura que todos/as aprendan.

Se torna necesario mencionar que las trayectorias escolares de los y las estudiantes están muy alejadas de ser homogéneas y de responder a un modelo único.

Aquí resulta necesario reconocer la distinción que realiza Terigi (2010) sobre los dos tipos de trayectorias que realizan los/as alumnos/as. Un/a estudiante puede realizar una trayectoria teórica cuando ingresa a tiempo, permanece en la escolaridad, avanza año por año y aprende. Sobre los cimientos de las trayectorias teóricas se organiza nuestro saber pedagógico.

Mientras que la trayectoria real materializa los modos efectivos por los cuales un alumno/a transita por el sistema educativo. En dichas trayectorias aparecen según Terigi, las trayectorias “no encauzadas”, que no siguen de manera lineal el modelo teórico reconociéndose, como afirma la autora, la presencia de

alumnos y alumnas que “portan unas certificaciones escolares que deberían ser garantía de determinados aprendizajes y sin embargo cuando estamos frente a ellos en la tarea de enseñanza nos encontramos con que los aprendizajes que esperábamos no están” (p.13).

Teniendo en cuenta esto, puedo afirmar que las trayectorias escolares de muchos de los y las estudiantes de primer año de la E.E.S.O N°615 “Luis A. Spinetta” de la ciudad de Rafaela se relacionan con las trayectorias que Terigi (2010) denomina “no encauzadas” ya que sus recorridos escolares durante primer año están signados por bajos logros de aprendizajes y relaciones de baja intensidad con la escuela.

Hacer referencia a las trayectorias escolares, puntualmente aquellas que se caracterizan por bajos logros de aprendizaje, me permite afirmar que la educación y la certificación de saberes se encuentran íntimamente ligadas, pero con la salvedad que, si bien es una condición necesaria del sistema educativo, no significa que en la realidad la misma dé cuenta de la cantidad y/o calidad de saberes que él o la estudiante trae consigo.

En la cotidianeidad, la certificación es tomada como “prueba” de que un o una estudiante transitó y culminó un nivel educativo en particular, en este caso el nivel primario, adquiriendo conocimientos y habilidades necesarios para ingresar al siguiente nivel. En este sentido Bourdieu (1990) plantea 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. El sociólogo afirma que los logros están fuertemente influenciados por el capital cultural heredado, es decir, por las disposiciones, conocimientos y habilidades transmitidas por la familia y el entorno social.

Bourdieu (1990), menciona que 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. Es decir, que la certificación legitima una pequeña parte de lo que él o la estudiante pudo traer consigo sobre conocimientos y/o capital cultural.

Siguiendo esta idea Bracchi (2016) afirma que, “no tendrán iguales trayectorias un grupo de estudiantes que han tenido acceso diferencial a determinados bienes materiales y simbólicos (...) que aquellos que han tenido que atravesar y sortear más de un obstáculo y dificultades diversas para poder continuar con su proceso de formación (p. 10).

Por otro lado, las relaciones de baja intensidad con la escuela, como lo plantea el sociólogo Kessler (2004), se relaciona con el concepto de ausentismo escolar, definido como la inasistencia reiterada o prolongada a clases durante el año escolar de un estudiante de primaria o secundaria matriculado, medida en términos de días faltados, pero el ausentismo es un fenómeno mucho más complejo y profundo, que pone en evidencia un proceso de ruptura con la escuela por parte del estudiante y su familia (García, 2013).

La inasistencia es una muestra del desapego, desenganche o una desvinculación de los niños y jóvenes con la institución escolar, para quienes la educación representa algo secundario en sus vidas puesto que han visto mermado su valor tanto instrumental como expresivo (Enguita, 2011). También es considerado “un proceso biográfico que esconde una gran variedad de situaciones personales, sociales y educativas” (García, 2013, p. 27).

En dicho contexto considero importante analizar las situaciones escolares desde una mirada compleja y multi conceptual a partir de una revisión bibliográfica que me permita realizar un análisis crítico y situado de las trayectorias “no encauzadas” de los y las estudiantes y, además, repensar la práctica docente en el desarrollo y acompañamiento de las trayectorias de los alumnos y las alumnas.

Capítulo I:

La práctica docente como objeto de reflexión.

Para iniciar el análisis considero relevante plantear una diferenciación entre práctica pedagógica y práctica docente, tal como lo realiza Achilli (1986). La autora plantea la práctica pedagógica 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).

Mientras que la práctica docente es “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).

Es aquí donde se expone que las actividades y relaciones que el docente a diario realiza “fuera” de los límites del aula deben tenerse en cuenta porque muestran la realidad objetiva que vive el o la docente y, además, porque las mismas son consideradas como situaciones y/o experiencias agobiantes y perturbadoras de la práctica pedagógica en sí.

Es decir, como sostienen Edelstein y Coria (2021), que “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).

Este aporte valioso de las autoras permite ampliar la mirada de la práctica pedagógica a práctica docente, reflexionando así sobre la tarea docente cotidiana sin dejar de lado el desajuste entre el contexto y las dinámicas que signan la cotidianidad de los adolescentes, las características institucionales y el proyecto pedagógico que propone el nivel medio tal como plantea Terigi (2010).

Considero necesario aquí identificar los factores que condicionan la práctica docente y cómo se vinculan con las trayectorias de los/las estudiantes.

Creo importante señalar, que desde las instituciones educativas se suele pensar las trayectorias escolares considerándose solamente los diseños curriculares, es decir, se suele pensar en trayectorias escolares lineales que respondan a un aula estándar dejándose de lado aspectos más amplios del contexto en el cual se desarrollan las instituciones como, por ejemplo: características socioeducativas, políticas educativas inclusivas, entre otras.

A diario se dejan de lado los recorridos escolares de quienes ingresan a las instituciones de nivel secundario, se pierden de vistas las relaciones pedagógicas necesarias para poder desplegar un recorrido que deje al margen el cronosistema, la descontextualización de los saberes, la meritocracia; y se evidencia cada vez más la importancia de comenzar a recorrer un camino que,

como menciona Liliana González (2024) sea capaz de desandar la "normalidad" y la inadaptación del curriculum escolar y el formato escolar; apartándose de la idea de que los logros académicos son solo responsabilidad de él o la alumno/a.

Analizando la institución elegida, creo que, si bien se observa un importante trabajo pedagógico de todos los actores sociales involucrados en el acompañamiento de las trayectorias de los y las estudiantes, en donde las intervenciones que suelen realizar tienen que ver con adaptaciones curriculares para quienes presentan dificultades ante las propuestas pedagógicas, como así también modificaciones en relación a espacios y horarios en función de cada alumno/a, en particular muchas veces no se tienen en cuenta factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera disruptiva.

Es decir, evidencio que al momento de pensar en la población estudiantil que ingresa a primer año y comenzar a planificar las materias, actividades de inicio, trabajos en equipo o dispositivos pedagógicos no se analizan las características socioeducativas de los y las ingresantes. Se omite, como lo menciona Bracchi (2016), 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" (p. 10).

El modo en que "leemos" las trayectorias de los y las estudiantes y pensamos propuestas de enseñanza, actividades, dispositivos y/o proyectos institucionales hoy en día está íntimamente ligada con un sistema escolar cimentado hace mucho tiempo sobre supuestos, sobre la falsa dicotomía entre enseñanza y aprendizaje.

Esto asociado, a su vez, con la exigencia del sistema, en donde más allá de la trayectoria que realice el o la estudiante, hay una fecha determinada para presentar planificaciones de las materias, hay "modelos" de planificaciones para presentar, hay fechas establecidas para evaluar procesos, hay notas numéricas determinadas para acreditar o no la incorporación de saberes, hay tiempos establecidos para "recuperar" los saberes que falten para poder aprobar la materia como por ejemplo la semana de recuperación en el mes de diciembre.

En este escenario además, los y las docentes debemos cumplir con muchas otras responsabilidades, que implican múltiples tareas "fuera" de los límites 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...” (Achilli, 1986, p. 7).

Considero que es importante analizar y reflexionar institucionalmente sobre que espacio y/o tiempo se otorga a las distintas actividades, tratando de generar así instancias en donde se recupere la centralidad de la tarea docente. En donde sea posible pensar y repensar: cómo enseñar, por qué enseñar, de qué manera atender a la diversidad poniendo el foco más en el proceso que en el contenido, en donde la duda sea la protagonista a la hora de observar y acompañar las trayectorias de los alumnos y las alumnas. Y de esta manera “recuperar la faceta intelectual del trabajo docente y por lo tanto la centralidad de su quehacer” (Edelstein y Coria, 1995, p.19).

Capítulo II:

Ámbito de la práctica.

La institución a analizar es la escuela secundaria N°615 “Luis Alberto Spinetta”, ubicada en barrio San José (Muniagurria 58) de la ciudad de Rafaela. Esta localidad fue formada a partir de un proceso de colonización que comenzó en el año 1881 a cargo de Guillermo Lehmann.

El nombre Rafaela proviene de Rafaela de Egusquiza, esposa de un amigo de quien lideró la empresa colonizadora. El crecimiento de la localidad en sus primeros años se basó en la agricultura y luego en la diversificación de su economía.

La “Perla del Oeste” en el año 1913 fue declarada ciudad a través de un decreto del gobierno de la provincia. A lo largo de los años se evidenció un crecimiento poblacional sostenido, reflejado en la trama urbana.

Así surge el barrio San José, uno de los más nuevos de la ciudad que se caracteriza por ser habitado por familias trabajadoras. Es el barrio número 33 de Rafaela, muchas de las familias que allí viven obtuvieron sus viviendas a través de programas locales o acuerdos municipales.

El barrio cuenta con gran dinamismo social ya que se está construyendo el nuevo hospital regional de la ciudad, se emplaza también en él la Guardia Urbana Rafaelina y el Centro de Monitoreo. Por lo que es posible afirmar que es un entramado urbano con gran dinamismo y crecimiento.

La escuela nació en junio del 2016, por lo que es una de las entidades educativas “más joven” de nuestra localidad se creó para brindar una mayor oferta educativa en el sector norte de la ciudad. Forma parte de un complejo educativo multinivel ya que se encuentra integrada a la escuela primaria N°1401 y el jardín de infantes N°336. En palabras del Gobernador de ese momento, Miguel Lifschitz, “Pocas veces he visto algo tan imponente, tan grande, con tantos espacios y amplitud, con aire, con luz, es un edificio moderno, diseñado especialmente para la tarea educativa que aquí se va a desarrollar” (junio 2016).

La institución funciona en turno mañana, tarde y vespertino, desde 1er a 5to año. Cuenta actualmente con 581 alumnos y alumnas, 75 actores sociales dentro de los que están incluidos: docentes, secretarios, preceptoras, equipo directivo y asistentes escolares.

Dicho establecimiento cuenta con orientación audiovisual, arte visual y música. Contar con una institución educativa en este sector de la localidad permite que los y las jóvenes de los barrios del norte (Mora, Virgen del Rosario, San José, Los Arces, Barranquitas, etc.) tengan posibilidades de continuar sus estudios secundarios cerca de sus espacios cotidianos, fomentando así el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Hace relativamente poco que la escuela secundaria ha logrado tener su propio nombre a través de un proceso de selección de posibles nombres que se relacionaban de manera directa con las modalidades que se desarrollan a diario en la institución. Fue así como luego de una votación, en octubre de 2022 quedó como nombre establecido “Luis Alberto Spinetta” desplegándose con mayor fuerza el sentimiento de pertenencia y existencia de la 615 en la comunidad educativa de Rafaela.

Es importante mencionar que con el correr de los años quienes se inscriben a primer año en dicho establecimiento educativo, lo hacen por elección; en sus comienzos quienes concurrían a la escuela lo hacían por “descarte”, porque eran

enviados desde otras instituciones, ya sea por su mal comportamiento o por ser repitentes. No era un establecimiento elegido por quienes terminaban séptimo grado en el mismo complejo educativo.

Así se evidenciaba la segregación educativa a partir de la cual se daba la distribución desigual de los estudiantes entre las escuelas de la ciudad. Ante ese escenario, el equipo directivo y el equipo de docentes con las distintas propuestas que fueron llevando a cabo y dando a conocer a lo largo de los años, lograron revertir la situación.

En la actualidad quienes se acercan a la escuela para ingresar a primer año, vienen de escuelas primarias cercanas a la institución, como escuela N°479 “Cristóbal Colón”, escuela N°851 “Angela de la Casa”, escuela N° 1136 “Paul Harris”, escuela N°1186 “Lisandro de la Torre”, escuela N°1351 “Madre Teresa de Calcuta”, escuela N° 1361 “Angela Peralta Pino” y la escuela primaria N°1401.

Estas instituciones se caracterizan por atender necesidades reales y sentidas de la comunidad, lo que impacta en las trayectorias de los y las estudiantes que ingresan al nivel secundario de manera directa.

Además, la institución trabaja de manera colaborativa con la Escuela especial de discapacitados mentales N°2129, esto permite que alumnos y alumnas que finalizan séptimo grado y que con anterioridad concurren a la escuela 2129, se anoten en “615” con la particularidad de contar con lugar asegurado y al mismo tiempo tener la posibilidad del acompañamiento directo de las docentes de la escuela especial.

Atendiendo a dicho contexto y pensando en la transición del nivel primario a nivel secundario que realizan las y los estudiantes, es que resulta oportuno adoptar y aplicar el término trayectoria en relación a la idea de camino, de construcción permanente, tal como lo mencionan Greco y Nicastro (2012), pensar las trayectorias como “un recorrido que no puede predeterminarse, calcularse o programarse y en el cual pueden surgir interrupciones, atajos y desvíos” (p. 24).

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 resulta fundamental proponer una mirada compleja a partir de la cual se entienda a las trayectorias en el Inter juego: entre el pasado, el presente y el porvenir. Entendiendo el recorrido de los y las estudiantes como una sumatoria de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc.

Desarrollo.

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. 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).

No obstante, 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).

En la actualidad existen diversas formas de transitar el primer año del nivel educativo secundario y eso lo podemos ver en lo que Terigi (2010) llama “trayectorias reales”, concepto que nos permite reconocer la presencia de recorridos escolares variables y contingentes. A diario, veo en las aulas diversas situaciones que hacen a la dinámica de la clase, estudiantes que siguen cada actividad propuesta, leen de manera fluida y responden lo solicitado; estudiantes que apenas llegan a copiar del pizarrón, sin interpretar lo que escriben, pero que están en el nivel máximo de un juego online; estudiantes que tienen adaptaciones de acceso al contenido, entonces reciben otro texto y/o actividad, pero sorprenden cantando o tocando algún instrumento musical; estudiantes que se ausentan por unos días y cuando vuelven no saben que se está trabajando; estudiantes que “están “ en el aula sin hacer nada pero ante la insistencia de la

docente para que resuelvan las actividades utilizan la inteligencia artificial, entre tantos otros ejemplos.

Y es ahí donde resulta relevante recuperar lo que aporta Terigi (2010), quien 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 (Terigi, 2010, p.4).

Por su parte, la autora Bracchi 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).

Considero enriquecedoras estas conceptualizaciones ya que me permiten analizar y pensar en la variedad de recorridos que realizan los y las estudiantes dentro del primer año y como estos pueden estar afectados y/o influenciados por experiencias formativas “extraescolares” en sus itinerarios escolares.

Hoy reconocer y dar lugar a los itinerarios escolares y educativos de los alumnos y las alumnas de primer año de la E.E.S.O N°615 resulta significativo para poder realizar un acompañamiento de sus trayectorias escolares, particularmente de aquellos y aquellas que están caracterizadas por bajos logros de aprendizajes y relaciones de baja intensidad con la escuela, en donde lo que queda invisibilizado pero que en verdad constituye un desafío es la transición escolar que realizan los y las estudiantes de un nivel a otro.

Para abordar el aspecto “bajos logros de aprendizajes” considero importante recuperar a Terigi (2010) quien menciona que “eso se constata cuando (...) los chicos portan unas certificaciones escolares que debieran ser garantía de determinados aprendizajes y sin embargo cuando estamos frente a ellos en la

tarea de la enseñanza nos encontramos que los aprendizajes que esperábamos no están” (p.13). Es decir, que los y las estudiantes llegan al nivel secundario con certificados que “acreditan” su paso y culminación por el nivel primario, ahora bien... ¿acreditan también cuántos, cómo y de qué calidad son los contenidos que cada uno/a de ellos/as trae consigo? A diario, la dinámica del aula me muestra que los certificados, son solo papeles o meros registros que el sistema solicita como necesario para continuar con el cronograma estipulado, pero en verdad el aula, los cursos, cada estudiante muestra y despliega distintos niveles y tipos de saberes que muchas veces son ajenos a lo que el certificado busca afirmar.

Y es allí donde se vuelve útil y necesario desplegar, tal como lo afirman Greco y Nicastro (2012), “un entendimiento situacional (...) hacer un recorte en el espacio y tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso de historias que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando” (p.25).

Es decir, es en la cotidianeidad áulica, donde resulta relevante conocer, ponerse a dialogar con las biografías de los y las estudiantes para poder desplegar herramientas que acompañen sus trayectorias.

En cuanto al concepto de “relaciones de baja intensidad” Terigi (2010) recupera al sociólogo Kessler (2004), quien hace referencia a dichas relaciones 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, dónde no llevan útiles y no les importa mucho” (Kessler 2004 en Terigi, 2010, p. 10-11).

El sociólogo además aporta una clasificación a dichas relaciones entre disciplinada e indisciplinada, la primera hace referencia a aquellos/as estudiantes que cumplen con las normas de convivencia, entonces su ir y venir se convierte en una característica más de la rutina de la escuela. Mientras que la segunda, tiene que ver con lo que irrumpe en la dinámica de la institución de manera violenta.

En relación a este aspecto, es posible reconocer que en los primeros años de la escuela 615, los y las estudiantes que despliegan una relación de baja intensidad

con la institución pueden identificarse tanto con la manera disciplinada como con la indisciplinada.

A diario, hay casos de alumnos/as que se ausentan de las clases, pero cuando vuelven respetan los horarios de ingreso y egreso del aula, la vestimenta considerada “adecuada”, tienen actitud de respeto para con sus compañeros/as y docentes. Mientras que también me encuentro con estudiantes, que presentan este tipo de relación con la institución, pero cuando están presentes, constantemente buscan ir más allá de los límites establecidos y/o acuerdos de convivencia vigentes, por ejemplo: salen del aula sin permiso, ingresan más tarde de los recreos, llevan ropa deportiva, no tienen útiles para trabajar, insultan a sus compañeros/as, etc.

Ante estas situaciones, desde la institución realizan intervenciones que buscan evitar situaciones de violencia o malestar áulico, al mismo tiempo que tienen como objetivo lograr generar un interés y/o adecuación para él o la estudiante. Es así, como se realizan entrevistas con él o la estudiante, con la familia, se elaboran planes de trabajo puntuales con reducción horaria o adaptaciones curriculares, se brindan espacios de tutorías, entre otros.

Es en la dinámica áulica en donde a diario puedo reconocer que el cronosistema que se busca plasmar desde los diseños curriculares, es obsoleto y está descontextualizado. Según Terigi (2010) este tipo de relaciones de los y las estudiantes con la escuela nos resulta conflictivo a los y las docentes porque “lo que sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas” (p. 9).

Es ante esta situación que la autora sostiene que es relevante analizar y discutir las verdades que han estructurado nuestro sistema educativo, el modo de ver los aprendizajes y las formas de desarrollar el saber pedagógico y didáctico para poder así proponer distintas cronologías que permitan distintos niveles de aprendizajes.

Resulta relevante diseñar propuestas educativas que favorezcan y/o refuercen la vinculación de los y las jóvenes con la escuela, sin que esto signifique una cuestión catastrófica para la institución.

Por eso es necesario que se piensen las trayectorias como espacios de trabajo, para que no sean pensadas solo poniendo el foco en el alumno/a y el/la docente, sino que también como mencionan Greco y Nicastro (2012) “pueden existir otros espacios, otros tiempos que ponen en relación a otras personas: coordinadores, profesores, familias, etc. Para hablar y pensar sobre los estudiantes, sobre los docentes, etc.” (p.53).

Frente a esto, y poniendo el foco de análisis en las trayectorias de los y las estudiantes de primer año de la escuela secundaria N°615, me parece importante recuperar las experiencias formativas que tienen lugar fuera de la escuela a partir de planificaciones de actividades que consideren el contexto socio-cultural de la población estudiantil.

Es así que, puede ser adecuado habilitar instancias de diálogo con los y las alumnos/as para conocer cuáles son sus intereses y necesidades; para poder así pensar trabajos interdisciplinarios que incluyan no solo las actividades tradicionales como por ejemplo las de lecto-escritura, sino que también se planteen actividades lúdicas, artísticas y/o manuales. En donde las instancias para dar cuenta de lo que cada uno de ellos sabe no sea solamente la prueba escrita o la exposición oral. De esta manera se habilitarían distintas formas y ritmos de aprendizajes que posibiliten la diversidad de las cronologías de aprendizajes.

En este momento, resulta necesario hacer una salvedad respecto a la institución analizada, ya que desde el equipo directivo se plantea para los primeros años el trabajo docente en duplas. Esto consiste en que en un mismo bloque de tiempo (80 minutos), dos docentes de distintas disciplinas trabajan con el mismo grupo de alumnos/as de manera colaborativa. La idea inicial es que ambas materias puedan complementarse e interactuar entre sí, con varios objetivos: poder trabajar en equipo entre docentes para atender las demandas de cursos con más de 35 estudiantes, brindarle propuestas interactivas a los y las alumnos/as, llevar a cabo actividades innovadoras que motiven y/o generen interés en los y las adolescentes.

Ahora bien, ¿qué ocurre en la dinámica áulica? Esa propuesta muchas veces se torna compleja, porque esa idea no es compatible con lo que el sistema señala

(tomar evaluaciones, colocar notas numéricas en un período determinado de tiempo, ver contenidos determinados por trimestres, etc.) y al mismo tiempo muchas veces no es comprendida por los y las estudiantes, que traen consigo un modelo determinado de cursar y/o trabajar en las materias. Por ejemplo, es común escuchar preguntar a los y las adolescentes ¿a qué materia vamos?, ¿qué es la dupla? ¿para qué? Con el correr de las clases, la dinámica se va apropiando del aula y con eso aparecen resultados muy interesantes, por ejemplo, de la dupla entre economía y música, surgieron calcos en alusión al nombre de la escuela. Allí no solo se inspiraron en las canciones para poder diseñar calcos, sino que luego tuvieron que aprender como calcular precios para poder vender las mismas en la institución. En ese proyecto no solo se trabajó contenidos específicos de cada materia, sino que muchos de los y las estudiantes que reciben la etiqueta de tener “bajos logros de aprendizaje”, mostraron su habilidad para dibujar, mezclar colores, improvisar; y de esta manera no solo el proceso de enseñanza y aprendizaje se llevó a cabo, sino que también, como si fuera poco, se desplegó un sentimiento de pertenencia para con la institución al conocer la biografía de quien nombra a la E.E.S.O N°615.

Esta propuesta reafirma lo que plantean Greco y Nicastro (2012), es necesario pensar las trayectorias desde la alteración para aportar nuevas ideas, para percibir lo sensible, para poder así andar y desandar lo habitual. Aunque a diario parezca un desafío, o caigamos en comentarios como “no trabajan porque no quieren”, “no aprueban porque no estudian”, “los habrán hecho pasar de la primaria para no aguantarlos”, entre tantos otros; el desafío en verdad es “reconocer quién o quiénes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de las tramas se despliegan, propios de la institución, del sujeto y del colectivo” (Castoradis, en Greco y Nicastro 2012, p.25).

Reflexiones finales.

En la actualidad es evidente que la escuela necesita realizar un cambio, pero aún en ese contexto, sigue siendo un espacio que ofrece múltiples situaciones, roles, conocimientos, valores, entre tantas otras cosas. Adhiriendo a lo que plantea la autora, creo que, si bien hay muchos factores que condicionan los recorridos escolares de los y las estudiantes, en verdad la escuela cuenta con infinitas cosas por ofrecer que van más allá de aprendizajes teóricos, tienen que

ver con ofrecer múltiples experiencias como por ejemplo: transformar, crear conciencia, liberar, manifestar, conocer, etc.

Frente a esto considero que el principal desafío que tenemos como docentes es en relación al planteo de propuestas educativas que den cuenta de diversas formas de trabajar el contenido de las distintas materias para que los y las estudiantes logren desarrollar y sobre todo mostrar sus capacidades y al mismo tiempo puedan apropiarse del proceso de aprendizaje más allá de la forma y/o tiempo establecido. En palabras de Terigi (2010), el principal desafío es habilitar cronologías de aprendizaje para todos y todas los y las estudiantes, sin utilizar estas como herramientas para “paliar” o “modificar” situaciones que presentan alumnos/as que son considerados en “riesgo” o “amenazas” para la institución.

La institución mencionada en este trabajo, a lo largo de estos años, ha ido llevando a cabo proyectos, como, por ejemplo: un espacio en vinculación con el gobierno local, puntualmente con la secretaría de Educación de la Municipalidad de Rafaela para acompañar el proceso de desarrollo de lecto-escritura de estudiantes de primer año, a partir del cual se brindó un espacio de talleres que permitieron que chicos y chicas puedan iniciar o continuar su lecto-escritura. También, se llevó a cabo el proyecto “Secundaria Avance Continuo” impulsado por la provincia de Santa Fe, en el cual se buscó favorecer diversas trayectorias.

Considero importante remarcar que desde el equipo directivo y docente siempre el objetivo es abordar y/o desplegar formas de trabajo y de enseñar que busquen instalar nuevas maneras de relacionar la enseñanza y el aprendizaje, en donde no solo lo importante sea la mera transmisión de contenidos, sino que ese quehacer diario vaya más allá de las paredes del aula y tiene que ver fundamentalmente con generar sentimiento de pertenencia con la escuela.

Según Paulo Freire:

El aprendizaje del educador, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la

curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. (2002; p. 28).

Compartiendo lo planteado por el sociólogo, creo que desde la institución se brinda el espacio, la contención, el andamiaje para poder habilitar en la escuela espacios de pensamientos compartidos, en donde se desnaturalice lo ya dado. Aunque es importante reconocer también, que aún queda mucho por desandar.

Para finalizar, retomo la idea de Greco y Nicastro (2012) acerca del pensamiento no como ejercicio de abstracción sino como una alteración de lo dado, en donde entra en juego lo subjetivo y se desnaturaliza lo ya dado a partir de la problematización de lo que hasta el momento se plantea como evidente. Frente a esto es que considero necesario que en la escuela se habiliten espacios para atender a la diversidad apostando más al proceso que al contenido, en donde el proceso de enseñanza se caracterice por ser creativo, reflexivo, flexible ya que no se puede educar “extraños”. Es necesario generar vínculos docente y alumnos/as desde la empatía, desde el trabajo en equipo, es decir, resulta necesario encontrar como formadores ese porqué en nuestra labor para poder acompañar las distintas trayectorias.

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.
- Canal Plataforma educativa. (Septiembre 2024). *Lic. Liliana González. El desafío de la inclusión educativa hoy*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QWIHqR1SLZg>
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Cap I Kapeluz.
- Enguita, M. F. (2011) Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cad. Pesqui.* 41(144), 732-751.
- Freyre, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
- García, M. (2013) *Absentismo y abandono escolar*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Ley Nacional de Educación N°26206. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac58ac89392ea4c.pdf>
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012) Capítulo I: Trayectorias y formación en el contexto educativo, en Sandra Nicastro y María Benitez Greco. *Entre trayectorias*. Homo Sapiens Ediciones.
- Subportal de Educación. (9 de junio de 2016). *Lifschitz dejó inaugurado en Rafaela un nuevo complejo educativo*. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=205868

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.