

Felippa, Daiana

Gorosito, Alejandra

Prácticas docentes en contextos vulnerables del nivel secundario

Licenciatura en Educación

Fecha: 30/07/2025

Obra bajo Licencia:  [Deed - Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International - Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cita recomendada: Felippa, D.; Gorosito, A. (2025). *Prácticas docentes en contextos vulnerables del nivel secundario* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela. Licenciatura en Educación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTOS VULNERABLES DEL NIVEL
SECUNDARIO

Análisis institucional y construcción de subjetividades.

Docente(s) a cargo: Bufarini, Mariel; Cravero, Carolina; Dionosio, Cecilia; Macera, Irene.

Alumnas: Felippa, Daiana; Gorosito, Alejandra

Fecha de entrega: 13/07/25

Introducción:

El tema que se abordará en el presente trabajo final es “Las prácticas docentes y las trayectorias estudiantiles en contextos vulnerables dentro del nivel secundario en la EESO N°253 Mariano Moreno de la localidad de Progreso”. Esta institución educativa se encuentra ubicada en la provincia de Santa Fe, en el departamento Las Colonias. Cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 300 adolescentes en una franja etaria de 12 a 17 años.

Comprendiendo a las trayectorias como, según menciona Nicastro y Greco (2012), un camino que construye el caminante en su mismo caminar, donde hay una construcción permanente, y lejos de la modelización, protocolización y regulación que atienden a pautas sobre lo que se debe hacer/ser, nos encontramos siendo (o pretendiendo ser) docentes en situación de acompañamiento, rechazando la idea de un alumno anónimo que se desenvuelve junto a un docente anónimo en un ámbito de acción invisibilizado donde las relaciones no se expresan. Entendiendo también que las trayectorias son, como expresan Ripamonti y Lizana (2020), “el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y expectativas implicadas en el diseño de tal sistema.” (p 293)

Es de vital importancia para las trayectorias estudiantiles de las nuevas subjetividades que habitan las instituciones educativas que quienes educan, reconozcan, conozcan y se interesen en ellos. Las trayectorias estudiantiles entendidas como un recorrido inserto en un tiempo y espacio determinados, con un “caminante” con subjetividad propia que se relaciona con otros, que narra su propio andar y lo dota de significados por medio de pensamientos orientadores y potencializadores de acción. Nicastro y Greco (2012), junto a Ripamonti y Lizana (2020) acuerdan en denominar a las trayectorias como “itinerario en situación”, ya que la historicidad y significación se la brinda el propio sujeto en su único hacer/ser. A medida que el estudiante avanza, construye.

Entendiendo la subjetividad desde Bleichmar (2005), menciona de manera clara como nuestro sujeto, para constituirse como tal, pasa de un parasitismo biológico, a ser una cría humana que sale de su mundo autoconservativo y se humaniza a través de la inserción en la sociedad. La educación se presenta como un modo privilegiado para la producción de la subjetividad, quien y que transmite incide fuertemente sobre el sujeto en cuanto proceso de constitución y articulación de representaciones. Al sujeto la presencia del otro lo conmociona, significa algo para él y busca ser reconocido. Entonces se debe reflexionar sobre la fuerte impronta del Otro simbólico en la educación y qué huellas deja en el proceso de constitución de subjetividades sus modos de construir subjetividad. La caracterización del acompañante, definirá también al caminante y es por eso que no debemos analizar de forma superflua a los sujetos y sus trayectorias, tal como expresa Bracchi y Gabbai (2009):

“Para analizar y comprender las trayectorias sociales y educativas de los sujetos, es necesario considerar las posiciones que los mismos ocupan en el espacio social y que se dan en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales, por lo que al estudiar los recorridos sociales o educativos de los estudiantes es necesario ponerlos en diálogo con el contexto sociohistórico, cultural e institucional en el que estos se desarrollan.” (p 55)

Las identidades juveniles que llevan adelante estas trayectorias, como escribe Reguillo (2007), son heterogéneas, con campos de acción desiguales y diferenciados. La juventud “bien ubicada” que está globalizada, conectada y tecnologizada, sufre el mismo desinterés en la esfera pública que la juventud “desconectada y desigual”, que no posee acceso a la tecnología, a la red y a cuestiones básicas de salud y educación. Ambas juventudes son altamente ignoradas, y carecen de representación. No encuentran un camino para canalizar sus necesidades o expresarse, y ante esto se acrecientan situaciones violentas que, provocan como respuesta en la sociedad, una demonización de las adolescencias, especialmente en las de sectores populares.

Sobre esto, Pedranzani (2013) afirma que comprender que no todos los sujetos infantiles poseen las mismas subjetividades es indispensable para revertir las situaciones homogeneizantes que sufren los mismos. Las subjetividades de antes, no son las mismas que habitan las escuelas hoy debido a la comunicación globalizada, el consumo y las nuevas tecnologías que muestran nuevos modos de ser y actuar.

La vulneración más marcada sucede cuando no se logra comprender que en la institución escolar (y fuera de ella) se hallan sujetos adolescentes con características particulares, trayectorias personales y familiares que influyen en su construcción como personas y en sus accionares; configurándose de esta manera un espacio en donde se ponen en juego diversas emociones y problemas. Es aceptar que la escuela ya no es el único agente productor de subjetividades. Duschatzky y Corea (2002) plantean una reflexión sobre la escuela entre la destitución y la invención. A partir de entender que la escuela ha perdido su carácter regulador y determinante que tuvo en sus inicios y se encuentra en un momento de pregunta constante, donde parece no tener las respuestas a las nuevas realidades o escasas herramientas para acompañarlas. Las autoras comentan que los jóvenes que viven en condiciones vulnerables construyen su subjetividad comprometiendo a la escuela e interrogándola al mismo tiempo. La escuela debe ir más allá de la impartición de contenidos, por eso se habla de una invención.

Entender a los jóvenes y adolescentes como sujetos de derecho, con capacidad de crecer, soñar y proyectar, y a la escuela y a la comunidad como agentes participantes del desarrollo integral de las capacidades y potencialidades en los mismos.

Las situaciones que derivan de las trayectorias vulnerables son, generalmente, la ausencia constante o la deserción de los propios estudiantes del establecimiento educativo entre otros.

Se denota además, la complicación con las rutinas establecidas y el manejo de los horarios, ya que las tardanzas e inasistencias son cada vez más frecuentes. Con esto nos referimos a que, en la primera mitad del año (hasta antes del receso invernal) estos alumnos habían acumulado aproximadamente 20 inasistencias. Entre tardanzas y faltas completas sin justificar estaban muy cerca de quedar libres,

y solo había transcurrido la mitad del ciclo escolar. En comparación con otros años, éste en particular se destaca por la proximidad a quedar libres a tan poco de haber comenzado a cursar. A estos alumnos, en su mayoría, les cuesta muchas veces transmitir con sus palabras las causas o motivos de tales inasistencias/tardanzas.

Explica Martino (2023):

“(...) justificar algo supone volver admisible algo para que no sea censurable o inadecuado. De acuerdo a este sentido, justificar una inasistencia implica una operación que da razones suficientes para que la misma no sea censurable, pues faltar a la escuela se considera inadecuado en el marco de la presencialidad (...) Respecto al contenido de lo justificable, es decir, de lo admisible en una ausencia, es lo que se fue modificando en las últimas décadas, reduciendo un poco más los márgenes de lo censurable y punible con la exclusión.” (p 68)

Es para estas adolescencias muy complejo dar explicaciones que revelan características específicas de sus situaciones y vivencias particulares, muchas veces frágiles y vulnerables. Ripamonti y Lizana (2020) mencionan que las experiencias familiares o de índole personal tienen una fuerte incidencia en los comportamientos, las actitudes y el establecimiento de lazos en la escuela.(p 299) Duschatzky (2005) menciona “Estar hoy en la escuela es estar expuestos a lo imprevisto y a lo insólito. La familiaridad con la contingencia, con la aleatoriedad en su máxima expresión, produce una suerte de entrenamiento en la práctica para lidiar con las irrupciones repentinas” (p 214). La autora explica como una escuela sin un suelo común, un acto de habla guiado o lógica institucional solo puede estar hecha de fragmentos dispersos que presentan resistencia ante la “maquinaria institucional”. Si ellos en su subjetividad y expresión de la misma son incertidumbre, nosotros los docentes que los acompañamos debemos ser un puente seguro, una respuesta que no titubee, una mano que agarra fuerte o simplemente un buen oyente. Pero estar y acompañar, para lograr pasar de una “escuela inundada” a ser una “escuela hecha de flujos”, en palabras de la autora “Un objeto inundado pierde la posibilidad de existencia” (2005:216)

Por todo lo anterior desarrollado y fundamentado, es pertinente seguir la línea metodológica de investigación que propone Achilli (1986). El Taller de Educadores representa una modalidad que permite una valiosa flexibilidad entre el quehacer diario junto a las identidades juveniles (acompañamiento en las trayectorias vulneradas) y la reflexión/análisis de prácticas, formas, conocimientos y significaciones.

“(…) adquiere como una modalidad de “actualización investigativa” del docente centrada en el análisis y objetivación de su propia práctica (...) proceso en el que se articulan y “juegan” resignificándose permanentemente conceptos y categorías que apuntan a la construcción de conocimientos de determinado nivel de lo escolar. Ese proceso de construcción de conocimientos, sustentado en el diálogo de conceptos y episodios cotidianos de la escuela –registrados por los propios docentes–, se funda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de las representaciones y saberes que los educadores despliegan en el ámbito del Taller” (Achilli: 1986:1)

El valor de esta metodología se centra en el “decir” particular del docente, que está caracterizado por sus vivencias escolares, sus significados institucionales e individuales/sociales, sus saberes sobre la práctica, los aspectos imaginarios, la representación que tiene sobre sí mismo y su subjetividad, que se funden en diálogo con el “decir” de los demás miembros del Taller de Educadores. La riqueza se halla en el encuentro con un otro inserto en el mismo tiempo y espacio educativo, que puede percibir/vivenciar, en este caso específico, el acompañamiento a las trayectorias educativas vulnerables de otra forma distinta a la propia y de esta manera lograr consensos o conocer mejores formas/maneras para ayudar a las identidades juveniles en su transitar por la escuela secundaria.

Antes de comenzar con el desarrollo de los capítulos de este escrito exponemos a continuación la reconstrucción de la historización de la institución, fundamental para la comprensión del tema y el abordaje de la problemática.

Historia de la Institución:

La institución educativa en la que estará basado nuestro análisis institucional es una Escuela de Educación Secundaria Orientada (EESO) que se encuentra ubicada en un pueblo de 3000 habitantes de la provincia de Santa Fe dentro del departamento Las Colonias.

Fernandez (2013) brinda una definición de institución, la cual es:

“Un establecimiento institucional es una unidad social dotada de espacio, instalaciones y personal. Funciona de un modo organizado según ciertas metas y programas de acción, y asegura su dirección, ritmo y calidad de producción a través de la regulación del comportamiento y las interacciones. Es en sí mismo una versión singular del tipo particular de establecimientos especializados en concretar alguna institución universal.” (p 206)

La EESO posee 61 años de longevidad. Fundada en el año 1964, nace con el fin de posibilitar la continuidad de estudios en aquellos alumnos que egresaban de la escuela primaria, y que debido a falta de recursos económicos, no lograban acceder a las ciudades para continuar su formación profesional. Frente a esta problemática, los vecinos de la localidad constituyeron una comisión encargada de solicitar ante las autoridades del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia la creación de un Ciclo Básico en la zona. El 25 de marzo de 1964 el gobernador de ese entonces dispone la creación del Ciclo Básico Comercial (hasta tercer año) que funcionaría en las instalaciones de la escuela primaria del pequeño pueblo.

En 1965 este Ciclo Básico Comercial, por causas de espacio, se mudó a una casa que prestó una vecina local. En 1973 se transforma el Ciclo Básico Comercial N° 35 en Escuela de Enseñanza Media Orientada, funcionando ciclo completo. A causa de la gran cantidad de alumnos que asistían se reconoce la necesidad de buscar otro espacio, entonces en 1987 se constituye la comisión “Pro Edificio de la Escuela”, quien lleva adelante importantes beneficios para recaudar fondos que serán destinados a la construcción del nuevo lugar, hecho que se concreta en 1995. Para el año 2009, se terminan las obras de ampliación del edificio, con un nuevo panel sanitario, dos aulas, laboratorio y la terminación de las galerías.

El fundamento de relatar la historia institucional deviene de Nicastro (1997). La autora escribe que la misma opera como un organizador de la vida institucional, marcando pautas, prioridades o estrategias. Su pasado, presente y futuro se basan en determinadas estructuras que definen y dan sentido a su funcionamiento. La memoria colectiva por la cual la institución rescata lo vivido “da continuidad a las tradiciones, los mandatos, los legados, las herencias; por otro, intenta dar interrogantes que el presente y futuro le plantean.” (p 40)

Un dato no menor es que en los primeros años de existencia de la escuela secundaria, los estudiantes finalizaron los estudios con un “Bachiller en Economía y Administración”, pero fue en 2022, ante la reiterada petición de alumnos y padres de otra terminalidad, que se dispuso como opción poder finalizar los estudios con el “Bachiller en Ciencias Naturales”. Esto permitió a los adolescentes poder elegir libremente en base a sus intereses. Como menciona Castoriadis (2005) Las instituciones brindan espacios para ser y estar, nos permiten cuestionarlas y modificarlas.

Actualmente cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 300 adolescentes, en una franja etaria de 12 a 17 años, son acompañados los días lectivos por una directora (no hay vicedirectora), un secretario, un prosecretario, dos preceptores (que desempeñan también funciones de bibliotecario) y un plantel de 35 docentes. Fernandez (2013) explica “La existencia de un sistema de división del trabajo acompañada de un sistema de distribución de responsabilidades origina la distribución de poder, autonomía y autoridad que configuran el medio político interno.” (p 56)

Las personas que transitan la institución educativa comprenden a la perfección lo que es el esfuerzo, debido a la inculcación continua de valores y acciones referidas a la creación de las más importantes instituciones de la localidad. Se les enseña desde pequeños el camino que recorrieron los primeros colonos y los grandes sacrificios que realizó la gente que fundó/donó/participó en lo que hoy conocen como su hogar. El sentimiento que despierta el eslogan popular “*un pueblo es grande por su gente*” está fuertemente arraigado en el lugar. Los lugareños están profundamente orgullosos de su pueblo.

Castoriadis (1998) adjudica estos rasgos identitarios al imaginario social, el cual es una construcción de símbolos, reglas, normas que posee la sociedad determinada.

“Llamo imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos “rationales” o “reales” y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por creación, y las llamo sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo” (p 5)

Consideramos pertinente también mencionar que las EESO mantiene un fuerte vínculo con el Club Deportivo San Martín de Progreso. Ya que este club se destaca por su gran concurrencia de niños y adolescentes que se destacan en fútbol y voley. Es imposible no notar que el club es un símbolo de pertenencia, no solo para la localidad sino para los propios jóvenes y sus pares. Por lo que la institución educativa ha tenido que forjar estos vínculos, contemplando la importancia que tiene para la rutina de los alumnos. El club siempre se ha mostrado predispuesto a todo, compartiendo las instalaciones, ofreciendo charlas y capacitaciones y respetando las obligaciones y agenda pautada por la escuela.

Por último y no menor, esta EESO es la única a la redonda, por lo que convoca a los jóvenes de tres pueblos que al terminar la escuela primaria no cuentan con una secundaria en su propia localidad. Esto hace que la idiosincrasia propia del pueblo y la escuela se traslade a otros pueblos, lo que se nota efusivamente en el club deportivo antes mencionado.

Enmarcar específicamente el espacio donde se halla la EESO y brindar una descripción minuciosa de las características generales de las personas que la transitan, tiene como función enmarcar el conflicto que existe en la institución educativa.

Capítulo I:

La práctica docente como objeto de reflexión:

Para poder analizar y reflexionar acerca de la práctica docente en relación al tema abordado, primeramente es necesario conceptualizar el término. Para ello recurrimos a Achilli (1986) y coincidimos en que la práctica docente no sólo se circunscribe y acaba en la práctica pedagógica situada sino que además incluye una serie de actividades, ocupaciones y quehaceres que no son propios del proceso de enseñanza - aprendizaje, ocurren fuera del aula y le quitan especificidad en la tarea docente (construcción del conocimiento). Por ello entendemos a la práctica docente envuelta en una red burocrática que perjudica al docente y desvía de su labor primordial. Así argumenta:

De tal manera que podemos decir que la práctica docente está surcada por una red burocrática que entendemos como el conjunto de las actividades y relaciones que alejan al maestro de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento. (Achilli, 1986, p.7).

Además, dentro del contexto escolar de vulnerabilidad que se enmarca la escuela existen ciertos aspectos tendientes a la reproducción de situaciones de exclusión y otros que por el contrario se convierten en aliados a la inclusión y contención escolar. Según Achilli(1986) son ellos la organización jerárquica, la formación inconclusa, la desjerarquización laboral y las demandas y valoraciones de la práctica docente.

En cuanto a la organización jerárquica, podemos decir que si bien existen ciertas disposiciones, normativas y lineamientos por parte del Ministerio de Educación que a veces pueden entorpecer las prácticas, cada docente adapta las mismas al contexto, grupo y situación en donde se desenvuelve, es decir, la especificidad que presenta un determinado grupo de adolescentes demanda prácticas particulares, como menciona Ripamonti y Lizana (2020):

“las trayectorias reales se configuran a través de experiencias singulares que no son visibilizadas desde el sistema educativo y su prescripción lineal de la progresión de los estudios medios(...) la escuela busca hacerse cargo de la diversidad (...) en términos de una concepción homogénea de los recorridos y de las experiencias que estos suponen o de prácticas alternativas que no dejan de postularse en términos de adaptaciones sistémicas. La simple

prescripción de un recorrido no solo opera en la dimensión del tiempo sino también instala un modo de concebir las experiencias escolares ” (p 292).

También, la formación inconclusa acrecienta la brecha de la exclusión, ya que un docente con una pobre formación profesional o sin posibilidad de acceder a capacitaciones, tiene menos herramientas para afrontar las adversidades dejando en manos “ajenas” o externas la producción del conocimiento. El docente al no poseer herramientas, por desconocimiento, para enfrentar dichas cuestiones recurre a las prácticas homogéneas y sistematizadas como mencionamos anteriormente.

La desjerarquización laboral docente impacta negativamente en el contexto de vulnerabilidad, ya que son los docentes que trabajan en condiciones mínimas y pobres no sólo económicas sino edilicias y materiales.

Por último, es importante considerar lo que representa el docente tanto para la sociedad, como para él mismo. Dentro del contexto escolar el docente adquiere una significación social protectora y contenedora relacionada a la afectividad. Al respecto se menciona:

“En este contexto, la afectividad del maestro aparece como una característica adscripta a su rol. Es un dador de afecto y comprensión para los niños carenciados económicamente como para aquellos con problemas emocionales derivados de los conflictos entre sus padres o porque permanecen solos durante gran parte del día.” (Achilli, 1986, p.10).

Todos los puntos anteriores son considerados detractores que atentan contra la práctica docente y peor aún alejan a los docentes de su especificidad abocada a la producción de conocimiento, siendo sólo meros transmisores pasivos los cuáles sufren una pérdida de identidad. Como explica Saiz (2021) recaen en el docente muchas responsabilidades o problemáticas sociales que le pertenecen solucionar al Estado, por ejemplo, el retener alumnos en la institución educativa o la validez/ reconocimiento de certificados escolares para el mundo laboral.

De todas maneras consideramos que es a través del docente, con sus prácticas, críticas, reflexivas y problematizadoras, que se puede transformar la

realidad y de esta manera contribuir y favorecer en aquellos contextos vulnerables. Son fundamentales los roles que ocupan los docentes y las instituciones en el desarrollo de las trayectorias. Nicastro y Grego (2012) explican que las mismas se construyen en la ayuda mutua que se brindan entre sujetos e instituciones, lo cual crea subjetividad, ya que nadie se constituye por sí solo.

Capítulo II:

Ámbito de la práctica:

Las prácticas docentes y las trayectorias estudiantiles en contextos vulnerables son nuestro objeto de análisis. “El abordaje de las trayectorias requiere miradas complejas, especialmente aquellas que se focalizan en las singularidades de las diversas experiencias escolares para hacer efectiva la inclusión educativa y social.” (Ripamonti y Lizana: 2020: 295)

Pensar y determinar el contexto en el cual ellas se inscriben implica atender, principalmente, a dos categorías: espacio y tiempo (Castro y Martino, 2021). Estas prácticas están inscriptas en la escuela de educación secundaria N°253 “Mariano Moreno” de la localidad de Progreso.

Mencionamos al espacio y al tiempo como categorías porque emplear esos términos es recuperar una mirada teórica de los mismos, un posicionamiento. Sabiendo que nuestro análisis se centra en prácticas educativas, estos conceptos adquieren una significación particular. Porque como pudimos leer, los formatos escolares se encuentran atravesados por la inexorable articulación entre el espacio y el tiempo (Castro y Martino, 2021).

En cuanto al tiempo, nos interesa recuperarlo desde una mirada etnográfica, porque es desde los usos y sentidos que le otorgan los sujetos que se lo considera. Refiriéndonos a nuestro ámbito de estudio, el contexto temporal es el ciclo lectivo 2024 de la EESO N° 253 Mariano Moreno, en sus jornadas matutinas diarias y en sus dos jornadas semanales de Educación Física que son en el turno tarde. Es preciso aclarar que nos referimos al tiempo de todas las jornadas, desde el ingreso a las 7:45 hasta la salida a las 12:45. Porque es el tiempo que habitamos juntos la escuela, todos los sujetos que la conformamos. Y como ya mencionamos, los tiempos de Educación Física se encuentran en contraturno, lo que hace que se

forme otro entramado temporal distinto al de las mañanas. Porque solo asisten los alumnos con los profesores de Educación Física y en el campo de deporte, no en las aulas.

Entendemos que contextualizar las prácticas contemplando el tiempo es afirmar que los profesores y los alumnos - junto a todo el personal de la escuela- comparten mucho tiempo de sus días. Esto es, todas las mañanas de lunes a viernes y la extensión dos tardes por las horas de Educación Física.

El espacio en el cual ubicamos a las prácticas educativas en cuestión es el edificio de la escuela secundaria antes mencionada, incluyendo su campo de deportes. Un edificio que, en cuanto a lo edilicio, se encuentra en muy buenas condiciones. Amplio, ubicado con fácil acceso desde la ruta y desde el centro del pueblo. Cerrado en todo su perímetro con un tapial.

Si bien mencionamos que se encuentra casi en el centro del pueblo, existe un condicionante: el acceso al pueblo es limitado. La localidad de Progreso se encuentra accediendo por la ruta provincial número 4, la cual empalma con la ruta número 80 que te permite llegar al ingreso del pueblo. Si no contamos con un vehículo particular, es muy difícil llegar. Por lo que los alumnos que asisten a esta secundaria pero que son de otras localidades aledañas deben ser trasladados por sus padres o adquirir el servicio de transporte de la escuela - trafics que trasladan a los alumnos a sus pueblos-. Lo mismo sucede con los profesores, aquellos que no tienen medios particulares para llegar se encuentran limitados. Las distancias y la falta de transportes es un gran condicionante para las localidades a la redonda.

Hacemos mención de lo anterior porque contribuye a considerar el contexto que estudiamos. No es solo un espacio conformado por aquellos que son habitantes de Progreso, sino que se conjugan personas de localidades vecinas. Como pudimos leer, considerar el espacio es “visualizarlo como parte del dispositivo escolar y de los mecanismos y efectos que tiene” (2021:10) entendiendo que lo espacial modela lo social y lo social modela lo espacial, es decir que surge una dialéctica entre ambos. Entendemos que el espacio es un gran condicionante contextual de las prácticas educativas, porque por la disposición del mismo, características y posibilidades es que se habilitan determinadas prácticas, que en otro espacio no serían posibles.

Consideramos también pertinente hacer uso de la categoría de territorio en este apartado. Altschuler (2013) define al territorio como una relación entre lugar, cultura y poder que está compuesto por actores sociales que deben desarrollar capacidades para organizar e interactuar de manera fluida con el fin de decidir e implementar estrategias colectivas que tengan como objetivo el bienestar de la sociedad. De esta manera, la categoría de territorio adquiere significancia aquí por la dialéctica entre lugar, cultura y poder. Afirmamos que no podemos estudiar un espacio sin considerar su cultura, su idiosincrasia. Ya que es lo que “hacen” que determinado espacio sea lo que es.

Las prácticas educativas están contextualizadas, y es en ese modo de ser que se las estudia, contempla y analiza. No atender a los factores que las condicionan es no considerar su naturaleza. Consideramos necesario mencionar que esta escuela secundaria está fuertemente vinculada con el club deportivo y recreativo San Martín de Progreso. No solo porque muchas veces nos prestan las instalaciones del club para encuentros y jornadas deportivas, sino porque nuestros alumnos habitan el club de la misma manera que habitan la escuela, es el segundo lugar donde pasan la mayor parte del día. Podemos afirmar también que el espacio del club es parte del contexto de la escuela.

Por otro lado, en referencia a los sujetos de estas prácticas en cuestión, son los docentes y el equipo directivo de la escuela secundaria. También los alumnos que asisten a esta escuela secundaria. Pero no olvidemos que nos centramos específicamente en las prácticas docentes, así que son ellos los sujetos protagonistas. Si bien la escuela es un entramado de sentidos y debemos contemplar a todos los que la hacen y habitan, no queremos dejar de destacar quienes son los que ocupan un lugar central en nuestro trabajo.

El cuerpo docente y directivo está compuesto por personas oriundas de la localidad de Progreso. Otros son ex alumnos, quienes se egresaron de esta secundaria, se fueron a estudiar, eligieron la docencia como profesión y ahora ejercen en esa misma escuela. En cambio, otros docentes llegan de otros pueblos y ciudades y desconocen la idiosincrasia del pueblo y de la escuela, por lo que implica conjugar diferentes modos de ser y estar en un mismo tiempo y espacio.

Historia institucional:

Recordamos que nuestro tema de interés es “Las prácticas docentes y las trayectorias estudiantiles en contextos vulnerables dentro del nivel secundario en la EESO N°253 Mariano Moreno de la localidad de Progreso”. Sobre la base de este tema apelamos a los aportes recuperados en Análisis Institucional. Es decir, que los aportes de esta línea de trabajo nos permiten mirar nuestro tema de interés desde una perspectiva específica y desde ahí pensar en este tema como espacio para dilucidar determinadas institucionalizaciones en el establecimiento educativo nombrado.

En primer lugar, anticipar que consideramos necesario exponer la historia institucional del establecimiento educativo más arriba, para poder contextualizar la continuidad del trabajo.

Volvamos entonces sobre qué son las instituciones y cómo entendemos a esta escuela como una organización. Para Castoriadis (2005) las instituciones primeras son las que dan origen al orden simbólico y normativo de una sociedad. Las instituciones segundas son las formas concretas que derivan de las primeras. La institución primera es la educación, y la institución segunda es una escuela. La organización (funciones, operaciones, administración) forma parte de las instituciones segundas y es una forma de estructuración que se da dentro de una institución (lo que instituye, creación central de toda sociedad), la cual se manifiesta o se apoya en un establecimiento (no solo espacio físico) que la sostiene en lo material o jurídico.

Pensar estas trayectorias como vulnerables es considerar la trama de la organización y las institucionalizaciones allí arraigadas. Y cuando mencionamos “considerar” nos referimos a la influencia que tienen sobre los modos de ser, estar y habitar la escuela los determinados actores que la componen. Como mencionamos más arriba, esta escuela está fuertemente arraigada al pueblo y sus actores tienen un fuerte lazo con el Club del pueblo, particularmente con la práctica de fútbol. Desde el análisis institucional, entendemos que este comportamiento se debe a una historia y una novela propia de la localidad, del club y de la escuela que hace que determinadas prácticas se instauran y normalicen. Donde, como analistas, no

opinamos sobre lo bien o mal que pueden estar, sino que nos sirven para intentar comprender los modos de ser.

Teniendo en cuenta los aportes de Nicastro (1997), es necesario realizar una descripción exhaustiva de la trama. La historia y la novela son relatos posibles sobre esa trama: la historia pretende objetividad y cronología; la novela, interpretación y vivencia. La historia es la construcción colectiva que se construye a través de relatos compartidos, narraciones que integran hechos, emociones y significados. Identifican a quienes forman parte de la institución (historia común) y la orientan en la práctica, por eso muchas veces silencia voces si no problematizamos las cuestiones. En cuanto a la novela, son los relatos institucionales que tienen características subjetivas, plurales (muchas voces), afectivas. Interpretan un hecho desde una mirada propia que está cargada justamente de subjetividad, osea no puede ser objetiva.

Consideramos los criterios éticos y políticos del Análisis Institucional, basados y dirigidos a un acompañamiento, al “caminar juntos”, al colaborar con otros con fines de poder transformar lo que genera malestar en pos de bienestar común y compartido. Como explica Duschatzky (2019) “Des-armando imágenes para dibujar preguntas, des-armando seguridades para abrir experimentaciones, des-armando anécdotas para hallar signos de pensamiento. Des-armando identidades para armar cuerpos colectivos. Des-armando juicios para formular interrogantes.” (p 9)

Lo que nos interesa es dilucidar el contexto de vulnerabilidad de estas prácticas docentes, entendiendo que es en pos de un bienestar y no de una resolución, buscando el trabajo colaborativo y cooperativo sin culpabilizar ni responsabilizar. Es por eso que se prima el diálogo abierto y fluido entre todos los actores involucrados, pues como explica Gomez (2010) todo sujeto es y está por el lenguaje. Somos sujetos del lenguaje desde antes de nacer porque somos hablados por nuestros padres y luego, ingresamos al mundo por el lenguaje, por medio de las palabras, los nombres y sus significaciones que construimos el mundo. El lenguaje primero les ha llegado por otro, y eso dejó marcas. Las palabras que cada sujeto usa son el resultado de aquellos que han pasado por nosotros y nos han formado.

Son la muestra de su experiencia y por eso es tan importante que recuperemos esas palabras.

Desde los criterios éticos y políticos considerados, es imposible pensar interrogantes, cuestionarnos sobre dichas prácticas sin atender a la historia y a la novela de la organización educativa.

Por tales consideraciones, en busca de un mejor bienestar, debemos cuestionar, recuperar las voces de estos actores - docentes, equipo directivo y alumnos- para crear un espacio de escucha. Es necesario tener las voces de todos los actores, porque implica considerar las múltiples miradas que habitan este tiempo y espacio y no caer en la propia subjetividad, condición de viabilidad del análisis institucional. Por lo tanto, creemos que construir un analizador basado en entrevistas nos permitirá recuperar estos relatos que son la base de la novela de la escuela.

Lapassade (1979), respecto al analizador nos dice “(...) sólo se puede avanzar con la condición de ubicar dentro del campo del análisis dispositivos que deben catalizar las significaciones y permitir cercar y luego analizar lo que justo hasta entonces estaba disperso y disimulado en el conjunto del sistema.” (Lapassade, 1979:30). Para poder avanzar en nuestra temática tenemos que ingresar al campo y en él reunir lo disperso, en nuestro caso las diferentes voces que incluso no habían tenido lugar de escucha. Pensamos en lo necesario que es darle a los actores este encuentro con el diálogo. Poder preguntarles a los docentes cómo se sienten frente a este escenario de trabajo, frente a estas condiciones, con los múltiples malestares e inconvenientes que enfrentamos al momento de dar clases. Porque sabemos que es mucho más que “dar clases”. A los directivos y preceptores, cómo manejan estas situaciones, qué necesitan, qué creen que puede mejorar o cambiar. Y no menor, a nuestros estudiantes, cómo están hoy en la escuela, cómo se sienten, qué esperan de la escuela, qué sienten frente a las normas que deben cumplir, qué pasa con el incumplimiento de ellas, qué ven en sus compañeros, etc.

Al mismo tiempo, El Taller de Educadores que antes hemos mencionado es una de las acciones de intervención que recuperamos y proponemos para habilitar las mejoras. Una vez recogida la multiplicidad de discursos, dar lugar al espacio del

Taller permitirá el encuentro de dichos actores, formación y perfeccionamiento respecto a qué podemos hacer para habitar mejor la escuela. Parafraseando a Achilli, E. (1986) este espacio de intercambio no solo resultará beneficioso para la abrir un diálogo sobre del acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, sino también para el docente, que se posiciona como un investigador, que no es ajeno a su entorno, puede recuperar sus experiencias y construir conocimiento sobre la educación.

Este lugar que se le da a los múltiples discursos no sería posible de considerar sin atender al espacio y tiempo (Castro y Martino, 2021) que contextualizan. Considerar la problemática, prácticas docentes y trayectorias estudiantiles en contextos vulnerables es, justamente, ser conscientes de ese tiempo y espacio que vuelve todo subjetivo. Desde nuestra perspectiva de trabajo atendemos a la subjetividad, a la multiplicidad de subjetividades que hacen a quienes tenemos como actores dentro del tiempo y espacio que delimitamos. Sin estas dos categorías el análisis sería incompleto.

Para finalizar, podemos decir que pensar esta problemática desde esta perspectiva y atendiendo a esta línea de trabajo nos permitirá ser quienes, como analistas, develan, desentrañan sin juzgar o ser subjetivos es una tarea compleja (Fernandez, 2012), que entendemos tiene como fin proponer acciones de mejora para con la organización. No pretendemos solucionar, no pretendemos juzgar, culpabilizar ni ofrecer respuestas “salvadoras”. Sino, dar lugar al encuentro, la escucha y desde ahí pensar en acciones que habiliten un mejor bienestar.

Reflexiones finales:

A modo de síntesis de lo abordado y desarrollado en los capítulos de este escrito, consideramos importante destacar en primer lugar la importancia de la historización y contextualización. Con esto nos referimos a la intrínseca relación entre el establecimiento educativo en cuestión, la localidad en la que se encuentra y las demás instituciones con las que convive. Sin olvidar el tiempo y el espacio como categorías más que necesarias. Hacemos esta salvedad porque sin esta narrativa que explayamos donde damos cuenta de esta historia y contexto, sería imposible entender la problemática que intentamos exponer.

Toda práctica docente y toda trayectoria estudiantil debe leerse siempre en contexto, es algo que hemos comprendido y nos hemos apropiado para este análisis. La subjetividad se hace cuerpo en esta lectura, la cual no tiene funcionalidad si no se atiende a todos aquellos factores que hacen a la realidad de esas prácticas y trayectorias.

También, poder considerar a los miembros de la organización como actores dentro de una trama es permitir el conocimiento de aquello que está disimulado en la multitud, oculto en el sistema. Y que, a nuestro parecer, encuentran un espacio para surgir, salir a la luz. Y es lo que permite su consideración. Desde las exposiciones anteriores creemos que es valioso poder comprender las dinámicas internas y externas de la institución para mejorar. Ver cómo interactúan los actores sociales, poder evaluar y proponer mejoras. Siempre con los criterios éticos propios de esta perspectiva, sabiendo que nos posicionamos frente a temas que requieren de un cuidado y sensibilidad en su trato.

Y, por sobre todo, comprender que en la institución escolar (y fuera de ella) se hallan sujetos adolescentes con características particulares, trayectorias personales y familiares que influyen en su construcción como personas y en sus acciones. Y en este contexto, los docentes están ejerciendo, trabajando y configurándose.

BIBLIOGRAFÍA:

- Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR,.
- Altschuler, B. (2013). Territorio y desarrollo: aportes de la geografía y otras disciplinas para repensarlos. Theomai, 27-28, 64-79. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/124/12429901005/>
- Bracchi, C y Gabbai, M.I (2009). “Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias” en Kaplan, C., Violencia Escolar bajo sospecha. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Bleichmar, S. (2005) Modos de concebir al otro. Revista El Monitor, número 4. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier3.htm>
- Castoriadis, C. (1998). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social. En Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Gedisa. Barcelona.
- Castoriadis, C. (2005) Figuras de lo pensable. Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. Herencia y revolución Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Castro, A. y Martino, A (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. En: Confluencia de saberes.
- Fernández, L. (2012). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. Praxis educativa, 2(2), 9-22.
- Fernández, L. (2013). Primera parte: análisis de las instituciones educativas. En Fernández. L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Buenos Aires.
- Lapassade, G. (1979). El analizador y el analista. Introducción. Gedisa. Barcelona

- Duschatzky, S (2005) Notas sobre la relación entre escuelas y subjetividades juveniles. Anales de la educación común. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Duschatzky, S; Aguirre, E. (2019) Des-armando escuelas. Noveduc.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) Chicos en banda Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Capítulo 4.2: La escuela entre la destitución y la invención. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gómez, S. M. (2010). Procesos de escolarización y nuevas subjetividades. Diálogos pedagógicos. Universidad Católica de Córdoba.
- Nicastro, S. (1997). La historia institucional y el director de escuela. Versiones y relatos. Prólogo, introducción y capítulo 1. Paidós. Buenos Aires
- 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.
- 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.
- Pedranzani, E. y otros. (2013) Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el curriculum. Revista Contextos de Educación Año 13 – N° 15.
- Reguillo-Cruz, R. (2007). Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración.
- 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.
- Saiz,C. (2021) La atención y el interés en disputa. Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos. CLACSO. Buenos Aires.