



Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública

Instituciones, sujetos y experiencias
en tiempos de demandas de igualdad

Olga Silvia Ávila
Gustavo Enrique Rinaudo
(Coordinadores)



La vida es bella

Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública

Instituciones, sujetos y experiencias
en tiempos de demandas de igualdad

OLGA SILVIA AVILA
GUSTAVO ENRIQUE RINAUDO

(Coordinadores)



Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública : instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas

de igualdad / Olga Silvia Ávila ... [et al.] ; Coordinación general de Olga Silvia Ávila ; Gustavo Enrique Rinaudo. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1917-8

1. Escuelas. 2. Educación. I. Ávila, Olga Silvia II. Ávila, Olga Silvia, coord.
III. Rinaudo, Gustavo Enrique, coord.

CDD 370



Área de

Publicaciones

Jefe Área Publicaciones: Jeremías Corazza

Comunicación institucional: Paloma Braverman

Diseño y arte de portada: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interior: María Bella y Luis Sánchez Zárate

2026



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Autoridades de la FFyH - UNC

DECANA

Dra. Alejandra María CASTRO

VICEDECANA

Dra. Andrea Alejandra BOCCO

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretario: Dr. Domingo César Manuel IGHINA

Subsecretaria: Lic. Agustina María ZAMANILLO

SECRETARÍA DE COORDINACIÓN GENERAL

Secretaria: Lic. Mariana DE LA VEGA VIALE

SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN

Secretaria: Cra. Graciela del Carmen DURAND PAULI

Coordinadora técnico-administrativo: Lic. Eugenia MARCUZZI

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Secretaria: Mgtr. Liliana Valentina PEREYRA

Subsecretaria: Lic. Carla Eleonora PEDRAZZANI

SECRETARÍA DE POSGRADO

Secretaria: Dra. María Celeste CERDÁ

Subsecretaria: Dra. Natalia Lorena FERRERI

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Secretaria: Dra. Gabriela Roxana CATTÁNEO

Subsecretario Dr. Andrés Alejandro ILCIC

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Secretario: Dr. Juan Ezequiel ROGNA

PROSECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES E INTERINSTITUCIONALES

Prosecretaria: Lic. Carolina Paula RICCI

OFICINA DE GRADUADOS

Coordinador: Lic. Nicolás Ezequiel LANZARDO

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL (PUC)

Coordinadora: Dra. Mariela Eleonora ZABALA

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS

Directora: Dra. Gilda V. Ludmila DA SILVA CATELA

PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Coordinador: Dra. María Magdalena UZÍN

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinador: Bib. Juan Pablo GOROSTIAGA



Índice

- 8 **Presentación**
Olga Silvia Avila y Gustavo Enrique Rinaudo
- 16 **Una experiencia colectiva de investigación en tiempos de demandas de igualdad: coordinadas para la lectura y la discusión**
Olga Silvia Avila
- 47 **Retos y logros colectivos en el trabajo institucional en Jornada Extendida en una escuela primaria de Córdoba capital**
Marisa Muchiut y Gustavo Rinaudo
- 86 **Experiencia pedagógica institucional en tiempos inéditos: reconocimientos compartidos de una escuela en pandemia**
Marina Yazzi
- 110 **Pensar “las juntas”, conversaciones institucionales entre salud y educación para las infancias**
Marcela Carignano
- 141 **Entre la obligatoriedad de la escuela secundaria y “repetir” curso: construcciones y recorridos en escuelas públicas de Córdoba. Aportes desde la investigación**
Carina Bertolino
- 183 **En la escuela: resignificación de miradas a partir de las complejidades de los contextos**
Mariela Marcuzzi

Las/os autoras/es

OLGA SILVIA AVILA. Es Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC), Magister en Investigación Educativa (Centro de Estudios Avanzados, UNC). Es Profesora de Posgrado en la Universidad Nacional de Córdoba y otras universidades nacionales, investigadora y extensionista. Integra diferentes comités académicos y comisiones institucionales universitarias.

Hasta 2021 se ha desempeñado como Profesora Titular Ordinaria en la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación y responsable de diversos seminarios, entre ellos, del Seminario “Procesos comunitarios e intervenciones pedagógicas” (Escuela de Ciencias de la Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC).

Dirigió proyectos de investigación acreditados desde 1999, en particular entre 2018 y 2021 el proyecto Reinversiones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad. (CONSOLIDAR-SECYT-UNC).

Ha sido Directora del Programa de Derechos Humanos, Secretaria de Extensión y Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Su campo de trabajo abarca estudios institucionales en educación, problemáticas de los sujetos y transformaciones sociales en diversos contextos.

CARINA BERTOLINO. Es Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica y Magíster en Pedagogía (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Ejerce la docencia en carreras de grado de la Universidad Provincial de Córdoba y en Institutos de Formación Docente de la ciudad. Su trayectoria se ha centrado en temas vinculados con la formación inicial de profesores. Además, ha desarrollado tareas de análisis y asesoramiento de propuestas educativas impulsadas por organizaciones no gubernamentales y, en los últimos años, su interés se ha orientado a investigar los desafíos que plantea la obligatoriedad de la escuela secundaria.

MARCELA CARIGNANO. Es Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación. Prof. Asistente en la cátedra Análisis Institucional de la Educación y en Psicopedagogía. También se desempeña como profesora en el Seminario Técnicas de Exploración en Psicopedagogía y el Seminario Cuerpos, afectividad y pedagogías en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC.

Integrante del equipo de investigación “Hacer y pensar con otros en las escuelas. Análisis de una propuesta de trabajo interinstitucional desarrollada en la zona oeste de la ciudad de Córdoba” aprobado por SECyT, UNC.

Además, lleva adelante la investigación doctoral centrada en reconstruir los itinerarios de niños con discapacidad a partir de sus propias voces y miradas en el marco del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina con orientación en socio-antropología de la educación.

MARIELA ALEJANDRA MARCUZZI. Es Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Ha realizado la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Programa Nacional de Formación permanente “Nuestra Escuela”). Maestranda de la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales - UNC. Ha sido docente de cursos de la Red de Formación Docente Continua. Profesora de Nivel Secundario y Superior (en formación docente y tecnicaturas).

MARISA MUCHIUT. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (FFyH, UNC). Profesora Adjunta en la cátedra Análisis Institucional de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC); a cargo del Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas.

Se ha desempeñado como Asesora Pedagógica en propuestas socioeducativas centradas en los derechos de infancia, y en el nivel inicial. Formó parte de equipos técnicos en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, particularmente en la Dirección General de Jóvenes y Adultos (DGJyA) y la Dirección General de Educación Superior (DGES), institución donde se desempeñó como Coordinadora del Área de Investigación. Fue docente en diversas asignaturas en los Profesorados de Educación de Jóvenes y Adultos, de Educación Inicial y Primaria perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Ha coordinado diversas prácticas extensionistas desarrolladas con grupos, organizaciones comunitarias y escuelas (Secretaría de Extensión, FFyH, UNC).

Ha participado en diversos proyectos subsidiados y avalados por Secyt-UNC, en temáticas sobre espacios educativos no escolares, la escuela primaria y la prolongación de la jornada escolar. Actualmente trabaja en torno a la temática de la gestión directiva desde una lectura en clave institucional y política.

GUSTAVO ENRIQUE RINAUDO. Es Profesor y Licenciado Psicología (UNC) Magister en Investigación Educativa con mención socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados de Facultad de Ciencias Sociales. UNC. Actualmente es Profesor Adjunto en Antropología Cultural, Contemporánea y Latinoamericana en la Facultad de Psicología y Profesor Asistente en Análisis Institucional de la Educación en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC.

Se ha desempeñado como Docente Supervisor del Contexto Social y Comunitario del Programa de Prácticas Preprofesionales de la Facultad de Psicología - UNC.

Ha participado en proyectos de investigación subsidiados y avalados por Secyt-UNC, sus preocupaciones han estado ligadas a la construcción de relaciones sociales y conflictividades cotidianas de niños/as en escuelas inscriptas en contextos de desigualdad social, la prolongación del tiempo escolar en la escuela primaria y se desempeña como Director del Proyecto de investigación “Hacer y pensar con otros en las escuelas. Análisis de una propuesta de trabajo interinstitucional desarrollada en la zona oeste de la ciudad de Córdoba”, Proyecto Formar con aval y subsidio de SeCyT - UNC. Docente de Institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Desarrolla actividades en proyectos de extensión universitaria. El eje principal de su ocupación ha estado ligado a temáticas relacionadas con la niñez, la escuela y la comunidad en contextos de pobreza.

MARINA YAZYI. Es Profesora en Ciencias de la Educación (UNC), Especialista en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario (UNLa) y maestranda en Pedagogía (FFyH, UNC). Se desempeña como profesora titular de las cátedras Pedagogía y Didáctica General de los profesorados de la Facultad de Artes (UNC) y como profesora asistente en la cátedra de Análisis Institucional de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC).

Es integrante del Proyecto de investigación “Hacer y pensar con otros en las escuelas. Análisis de una propuesta de trabajo interinstitucional desarrollada en la zona oeste de la ciudad de Córdoba” (CIFFyH, UNC).

Es responsable de la Práctica Sociocomunitaria “Hacer escuela: niñeces y derechos en las tramas de la desigualdad” y directora del Proyecto de Extensión “Niñez y derechos en territorio: espacio sociopedagógico de acompañamiento a las trayectorias educativas” (FA y FFyH, UNC), se desempeña como docente en diversos cursos de posgrado en universidades públicas y desarrolla actividades profesionales vinculadas a formación docente, infancias, escuelas y espacios socioeducativos.

OLGA SILVIA AVILA
GUSTAVO ENRIQUE RINAUDO

Presentación

9

Como parte del trabajo en el proyecto “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”, proyecto Consolidar, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Res. 472-2018, comenzamos a pensar una publicación que reuniera las diferentes líneas de investigación y donde pudiéramos compartir con otros/as los principales hallazgos del trabajo de campo realizado y nuestras discusiones, reflexiones, interrogantes y preocupaciones que surgen del quehacer ligado a la tarea de conocer la realidad de las instituciones educativas y sus contextos socio territoriales.

Nos propusimos analizar experiencias gestadas en escuelas públicas en distintos contextos y fortalecidas al amparo de las políticas de igualdad que signaron la implementación de la Ley de Educación Nacional. Apuntamos a elaborar algunas lecturas en torno a la producción de institucionalidades democratizantes y las reconfiguraciones pedagógicas alcanzadas como resultado de propuestas imaginadas en los establecimientos con la activa participación de docentes, niños, jóvenes, padres y muy diversos actores locales, desde una mirada atenta a la transformación de la tarea cotidiana, al protagonismo de los sujetos y a los procesos formativos desplegados en su seno.

En un tiempo histórico caracterizado por las controversias y tensiones entre demandas de igualdad, los avances logrados y los embates regresivos en el campo de los derechos sociales y educativos que tuvieron lugar entre fines de 2015 y 2019, la investigación fue acompañando esos procesos y buscando apresar algunas de sus aristas y sinuosidades. Inmersos en la complejidad de ese contexto, cada una/o de las/os integrantes del equipo nos fuimos adentrando a lo que sucedía en las escuelas, desde los interrogantes y preocupaciones que organizaban las líneas de indagación que presentamos en esta publicación.

¹ El proyecto fue dirigido por Olga Silvia Avila hasta 2021 (momento de su jubilación) y a partir de allí la dirección estuvo a cargo de Gustavo Enrique Rinaudo hasta su finalización en 2023.

Tal como lo señalamos en uno de los textos, el trabajo de campo nos enfrentó a las dificultades que supone el análisis de la producción de institucionalidades, como espacio vital y cotidiano dónde conviven y se dirime lo viejo, lo nuevo, lo igual y lo distinto, lo opresivo y lo esperanzado; lugar en que la educación transcurre entre rutinas e invenciones, en el seno de lógicas que se entrecruzan y coexisten anudadas en el hacer.

En ese sentido, la elucidación de esta dinámica compleja nos exigió atender a interrogantes impostergables: ¿Cómo interpelar la trampa teórica y epistemológica de cristalizar con nuestras categorías y construcciones analíticas aquello que en la realidad social y educativa afronta procesos regresivos y disgregantes, pero también -y de la mano del deseo instituyente- pugna por volverse otra cosa? ¿Cómo albergar en la mirada investigativa a sujetos que buscan construir igualdades y futuros en común en un tiempo social que se debate entre la desolación y la atomización de la vida y la lucha por el registro de lo humano y lo colectivo? La tarea del equipo y proyecto de investigación fueron, sobre todo un lugar de discusión y de aperturas que esperamos asomen en parte en los escritos aquí incluidos.

El trabajo fue realizado en distintas instituciones educativas, a partir de un trabajo que requiere de la presencia prolongada en el campo y de la construcción de vínculos con diferentes actores institucionales que nos abrieron sus puertas para que la universidad ingrese. Nos dejaron entrar y establecimos diálogos sobre lo que allí acontece, preguntamos sobre el quehacer cotidiano y los desafíos que implica trabajar en instituciones educativas en contextos atravesados por estas tensiones entre el reconocimiento de los derechos, las demandas de inclusión y las políticas regresivas mencionadas en los párrafos precedentes.

Partimos del supuesto que el conocimiento se construye con los otros y será a partir de ese encuentro y desde el despliegue de una disposición de apertura que nos permite sorprendernos por lo que observamos, escuchamos y registramos, condiciones necesarias para producir conocimientos desde una convicción: todos los sujetos involucrados en el acto de conocer somos transformados, y tal como ha propuesto Elsie Rockwell un

buen trabajo de investigación resulta cuando logramos transformar nuestras miradas, supuestos iniciales y ampliar nuestro campo de observación y percepción en torno al objeto de estudio. Al mismo tiempo constituye un desafío la reflexión sobre la posición de quien conoce, tal como lo plantea Sandra Nicastro desde un lugar implicado que recupera una mirada de la escuela, “lo que hay” y a su vez se convierte en una aventura que iniciamos pero que desconocemos cómo termina.

Podemos decir que este libro se organiza en tres grandes apartados, en un primer momento y con el propósito de comprender la perspectiva de trabajo del equipo de investigación, Silvia Avila nos ofrece un recorrido minucioso donde recupera la trayectoria del grupo, la conformación de un equipo que se sostuvo durante varios años, con una experiencia compartida de discusiones y preocupaciones y un ejercicio de reflexión constante sobre los procesos de implicación con respecto a un objeto de estudio que se presenta como algo próximo y conocido. Al mismo tiempo y desde una mirada atenta se desarrollan algunas características del contexto y sus transformaciones, dando cuenta de su atravesamiento en las instituciones educativas y el arduo trabajo de mediación realizado por el equipo para construir claves de lectura de los procesos institucionales en clave contextual.

Como parte de este primer artículo también nos encontramos con algunas pistas que nos aproximan a las estrategias metodológicas construidas para producir conocimiento y su relación con categorías conceptuales, donde la autora se detiene para presentarlas y dar cuenta de su utilización para el análisis de la producción de institucionalidades y de los procesos y configuraciones que remiten a las reinvenções de lo escolar y las demandas de igualdad. Al mismo tiempo, propone detenernos en la alquimia política de esas prácticas: sensibilidad para registrar la realidad del otro, e imaginación para construir experiencias de igualdad allí dónde parecían no estar previstas.

En un segundo momento se presentan dos artículos que ponen en el centro a instituciones educativas de nivel primario. Así Marisa Muchiut

y Gustavo Rinaudo desarrollan un trabajo en torno a la implementación de la Jornada Extendida en una escuela primaria de la zona oeste de la ciudad de Córdoba. Para ello, presentan los lineamientos de la política educativa de prolongación del tiempo escolar, analizan el trabajo de acompañamiento del equipo directivo en su implementación y las principales modalidades de desarrollo de la tarea cotidiana produciendo una serie de interrogantes y reflexiones en torno a los posicionamientos y significados otorgados por directivos y docentes a esta política inscrita en un devenir institucional que le confiere su singularidad.

Luego Marina Yazyi se propone reconstruir una experiencia de trabajo de una escuela inserta en contextos de desigualdad y desde un juego de entrecruzamiento de miradas de los actores institucionales y de la investigadora logra captar las situaciones y experiencias que transcurrieron durante la pandemia por Covid-19. Con este propósito sistematiza las propuestas educativas elaboradas durante los años 2020 y 2021 a partir de la producción de un registro de ese “hacer institucional”, recupera un hacer novedoso donde se plasman historias, posicionamientos, articulaciones y prácticas, aproximándonos a las experiencias vividas desde las voces de los sujetos.

En el cuarto escrito que forma parte de esta publicación, Marcela Carignano centra su atención en el trabajo desarrollado por los profesionales de dos “juntas de discapacidad” de la provincia de Córdoba. Para ello, en un primer momento alude a las legislaciones y normativas vigentes en el campo educativo para garantizar los procesos de inclusión de aquellas infancias donde existe una recomendación de consultas a especialistas para sostener su escolarización. Al mismo tiempo considera los desafíos y tensiones suscitadas en las instituciones educativas al momento de concretar dichos procesos de inclusión. A partir del análisis de las entrevistas realizadas a profesionales logra capturar sus posicionamientos que se traducen en la subjetivación de la norma y en las múltiples maneras de hacer en relación a las normativas vigentes para la entrega de certificados, desde una mirada situacional y atenta a cada caso en pos de garantizar los derechos

de los niños y niñas. Describe cómo se organiza el trabajo interdisciplinario al interior de las juntas en sus cruces y fricciones y, por último, analiza los encuentros suscitados entre las instituciones de salud y educación a partir de la producción de invenciones en torno a los procesos de inclusión.

Los últimos dos artículos están focalizados en situaciones y desafíos presentes en la educación secundaria. Por una parte, Carina Bertolino presenta un trabajo de investigación en torno a la propuesta del Programa para el Acompañamiento de la Escolaridad Secundaria (PACES) y su apuesta al rediseño y reorganización transitoria de las condiciones de cursado para afrontar las dificultades y fortalecer el oficio de estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. Para ello, la autora reconstruye el proceso de implementación del programa en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, presta atención a los procesos de reinención y en especial su mirada se detiene en la reconfiguración del aula y de la clase y en las alternativas generadas para garantizar otras condiciones de enseñar y aprender en el marco del Nuevo Régimen Académico para la secundaria.

Por último, el artículo de Mariela Marcuzzi quien inscribe su trabajo en una escuela media técnica ubicada en el Gran Córdoba y su propósito es reconstruir miradas y posicionamientos construidos por los profesores en relación a los adolescentes y jóvenes y sus procesos de escolarización. En su escrito, rescata características del contexto local que nos aproxima a situaciones de vida atravesadas por condiciones de desigualdad social y desarrolla fragmentos significativos del proceso de historización de la institución educativa estudiada. Luego focaliza en los significados que los docentes otorgan a su quehacer cotidiano en tensión con las miradas construidas sobre los estudiantes, habilitando la pregunta por aquellas formas de nombrar que producen la realidad social y al mismo tiempo establecen las coordenadas de los posicionamientos de los sujetos como profesionales de la educación y finaliza con una breve alusión a distintas experiencias suscitadas durante la pandemia por Covid-19 en la institución para hacer frente a los desafíos de transitar la escuela secundaria.

Cuando imaginamos esta publicación uno de nuestros propósitos era compartir el trabajo de un equipo de investigación de la universidad pública, dar a conocer y presentar las realidades capturadas en las instituciones educativas, compartir nuestros procesos de reflexión y las conversaciones sostenidas en este tiempo.

Hoy deseamos que estas páginas se conviertan en un espacio para preguntarnos por los desafíos y las invenciones en la educación pública, que despierten intereses y deseos por transformar y acompañar el devenir institucional y que la labor cotidiana desarrollada se nutra de algunos de estos saberes que pudimos construir junto a otros.

Finalmente, destinamos un espacio a los agradecimientos, en primer lugar, agradecemos a todas las instituciones educativas -equipos directivos, docentes, estudiantes, familias- que nos recibieron y nos permitieron realizar el trabajo de investigación y construir conocimientos, sin su apertura y disposición esto no hubiera sido posible. En segundo lugar, nuestro reconocimiento al acompañamiento recibido desde la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Nacional Córdoba, quien avaló y subsidió el proyecto. En tercer lugar, a Lucia Robledo y Georgina Ricardi por su acompañamiento en la corrección y revisión de la escritura y también a Gonzalo Gutiérrez Urquijo por el trabajo de diseño y diagramación del libro, y a Pilar Errecart por el diseño de la portada. Por último, a todos aquellos con quienes en algún momento nos cruzamos y compartimos los avances de nuestro trabajo, nos escucharon y señalaron aspectos que debíamos revisar, atender, profundizar o detenernos, nuestra gratitud y agradecimiento.

OLGA SILVIA AVILA

Una experiencia
colectiva de
investigación en tiempos
de demandas de
igualdad: coordenadas
para la lectura y la
discusión

16

Los trabajos que se presentan en este libro fueron madurados en el seno de la investigación desarrollada entre 2018 y 2022 en el proyecto *Reinvencciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad*. Cada uno de ellos expresa recorridos, preocupaciones y problematizaciones que compartimos como equipo en una trayectoria de muchos años, acerca de la cual hoy hacemos una lectura reflexiva para sintetizar las miradas, las perspectivas y elaboraciones puestas en juego.

Ese recorrido estuvo signado por la impronta de la conformación del equipo que se ha sostenido a través de los años. El grupo actual fue progresivamente integrándose con docentes, egresados, tesisistas y estudiantes que, en su momento, pasaron por distintas instancias de formación y acreditación, concursos y categorizaciones, pero, fundamentalmente, transitaron una experiencia compartida de discusiones, trabajo de campo y elaboración teórico metodológica que hoy se expresa en los distintos artículos. Por otra parte, el hecho de ser al mismo tiempo investigadores universitarios, profesionales y docentes involucrados en el hacer educativo y trabajadores inmersos en condiciones sociales, contextuales y laborales similares a las de los actores con quienes nos vinculamos, selló un hilo de investigación altamente *implicado* en las problemáticas socioeducativas que abordamos y, a la vez, siempre cercano a la experiencia de los sujetos en terreno.

Estas características del grupo, el tiempo histórico social y político en el que se desarrollaron las indagaciones y las inquietudes intelectuales que nos animaron, configuraron una labor tensionada desde distintos polos de complejidad. Las reflexiones relativas a la *implicación* (Lourau, 1979) como práctica analítica y categoría teórico metodológica, nos acompañaron en todo momento y ocuparon un tiempo significativo del trabajo en común, tiempo y práctica que adquirieron intensidad especial en momentos claves de los procesos sociales y educativos atravesados en los años compartidos. Esas reflexiones marcharon siempre en diálogo con la interpelación epistemológica del conocimiento producido y los esfuerzos de objetivación crítica de los procesos estudiados, con lo cual creemos haber sumado consistencia al trabajo.

En ese sentido, la razón más relevante para redoblar el esfuerzo crítico no estuvo dada por las exigencias académicas universitarias, sino por la intención de producir un conocimiento que lograra captar las especificidades de los procesos socioeducativos y aportar a los sujetos material de interés para objetivar las prácticas por ellos desplegadas; el rigor científico se convierte así en herramienta sustancial para fortalecer el reconocimiento de los pliegues, matices y tensiones que constituyen las realidades vividas y amplía la posibilidad de encontrar claves más precisas para incidir en ellas. Entendemos que la tarea científica constituye un momento específico, conceptualmente fundado y metodológicamente regulado, de un proceso de producción y circulación de conocimiento más amplio, en el que los investigadores, con herramientas y metodologías propias, se suman a otros actores que producen y ponen en juego conocimientos gestados y tramitados desde otras experiencias; en ese sentido, se incorporaron momentos de reflexión compartida con los actores sociales a través de sistematizaciones elaboradas a partir del material de campo, en distintos formatos puestas a disposición de las instituciones.

Así también, nos planteamos a cada paso, las interpelaciones que surgen del entrelazamiento entre investigación e intervención en el campo educativo, conexiones complejas de despejar analíticamente, pero ineludibles cuando quienes investigamos somos también actores educativos y políticos deliberadamente activos en los diferentes espacios de trabajo y participación. La discusión y conceptualización de las lógicas que organizan estos dos procesos -investigación e intervención- ocupó no pocos encuentros y debates en estos años compartidos. Nos impulsó a elaborar dispositivos que incorporaban secuencias y momentos de ambas, con la participación de distintos integrantes del equipo en cada uno de ellos, al tiempo que se profundizaba la lectura interpretativa de esos diferentes registros y se ordenaba la conceptualización y reconstrucción de los procesos en cada caso. Volveremos sobre estas cuestiones en los puntos que siguen y con relación al curso mismo que fueron tomando los recorridos del grupo.

Tiempos sociales, tiempos de investigación, tiempos de reflexión

La crisis del 2001, los procesos sociales, políticos y educativos configurados en su seno y sus ecos en la historia de los años que siguieron constituyen otro polo de tensión interpelante para nuestra investigación. Los indicios y las sinuosidades vislumbradas en la urdimbre de su estallido, los procesos desplegados y potenciados en los tiempos posteriores, así como el surgimiento de actores profundamente activos en la conformación de las realidades cotidianas, abonaron un verdadero punto de inflexión en nuestras indagaciones; el sufrimiento social y educativo de esos años nos encontró inmersos en el escenario de las escuelas y en sus territorios, y fue al calor de esa experiencia que nacieron las inquietudes y preguntas que orientarían los proyectos desarrollados con posterioridad. Comprendimos que la invisibilización de lo emergente, de los esfuerzos transformadores y las búsquedas de otros destinos posibles en el entramado de los procesos críticos es un problema político y teórico que la investigación no siempre logra afrontar y resolver.

Para inscribir las primeras conjeturas, tomamos nota de la caracterización propuesta por Maristella Svampa acerca de un “cambio de época”, cuyos pliegues era necesario escudriñar en lo social y educativo (Svampa, 2009). Desde mediados de la década del noventa, a medida que se profundizaban los efectos de las políticas neoliberales que caracterizaron esos años, las desigualdades sociales y educativas mostraban sus aristas complejas y dolorosas a lo largo del país, según las particularidades regionales y locales¹. A la par que esos procesos avanzaban, diversos actores silenciados tras el espejismo del “uno a uno” (*un peso, un dólar* en el mercado cambiario), del consumo ampliado de productos importados, y del supuesto acceso del país a la “globalización”, fueron gestando variados modos de acción colecti-

¹Un proyecto de investigación evaluativa desarrollado en el marco de un convenio entre la Facultad de Filosofía y Humanidades y una Fundación para analizar uno de sus programas, nos permitió estar en terreno en numerosos puntos del país durante los años 2000 y 2001. Tomamos contacto con más de 100 escuelas, y pudimos conocer los espacios locales y relevar información valiosa para dar cuenta de las problemáticas educativas en sus contextos.

va para afrontar la dureza de las condiciones de sus vidas.

El “argentínazo” (Gordillo, 2010) puso en escena nacional no sólo la tragedia social, sino también a esta multiplicidad de sujetos reclamando un lugar en la mirada y las políticas públicas. Movimientos piqueteros, movimiento campesino, fábricas recuperadas, asambleas y organizaciones barriales, irrumpieron en las calles, las rutas y caminos rurales para dar cuenta de sus reclamos, sustituyendo identidades negativas - “desocupados”, “hipotecados”, “despedidos”, “desposeídos”-, por otras cargadas de sentido político y social afirmativo, tales como “piqueteros”, “campesinos organizados”, “trabajadores sin trabajo”, entre muchas otras. En los territorios las mujeres encabezaron poco a poco la conformación de merenderos y comedores, que constituyeron el núcleo articulador de muchas organizaciones territoriales cuyas acciones se fueron ampliando a medida que crecía la demanda de respuesta a las múltiples necesidades cotidianas.

La crisis mostró no sólo la crueldad de las desigualdades, sino la disposición para responder con imaginación creativa y crecientemente politizada, poniendo de relieve la construcción de reclamos por derechos, a los que se fueron sumando distintas reivindicaciones a lo largo de los años. A partir de este registro dinámico de los procesos, es que denominamos estos años inspirándonos en Jelin (2011) como “tiempo de demandas de igualdad y derechos”, encarnadas en muy diversos movimientos, tanto los tradicionalmente arraigados como el sindicalismo -en cuya escena cobraron fuerza nucleamientos como la Central de Trabajadores Argentinos (CTA)-, aquellos nacidos al calor del 2001 y su impronta movilizadora - organizaciones sociales, piqueteras, etc-, así como los que expresaron el fortalecimiento de demandas acuñadas años antes, como los organismos de derechos humanos y sus reclamos de memoria, verdad y justicia, o los que canalizaron la voz por los derechos de diversos sectores postergados o discriminados.

A partir de 2003, estos reclamos encontraron eco en diversos entornos estatales y gubernamentales, y las demandas de igualdad se plasmaron en leyes y derechos que modificaron el horizonte social y cultural. El panorama nacional resultó ya impensable sin las voces de los movimientos

y organizaciones sociales, organizaciones de la economía popular, de mujeres en sus diversas expresiones y los encuentros nacionales que las nuclean, las disidencias, identidades de género, las juventudes, las infancias y las organizaciones defensoras de sus derechos, los pueblos originarios.

Entre 2015 y 2019 el signo político llegó a torcerse sin tregua, pero no sucedió lo mismo con “las demandas de igualdad”: estas permanecieron activas en esas condiciones difíciles y generaron formas de sostenerse -a pesar de las miradas y los discursos regresivos, y la enfática toma de posición de la mayoría de los medios masivos de comunicación-, y encontraron un nuevo, aunque complejo cauce en 2019, en una situación general ya profundamente deteriorada por el endeudamiento y la caída de las variables económicas.

En el terreno escolar, a partir de las políticas desplegadas desde 2003 y las que siguieron a la Ley de Educación Nacional, se intensificó la inclusión de nuevos sectores sociales a través de la sanción de la obligatoriedad en el nivel inicial y el secundario, y, en los territorios, las políticas socioeducativas abrieron cauces a las demandas educativas de diversos actores y movimientos; la escuela pública fue caja de resonancia de los sufrimientos sociales y las desigualdades, y la vez, cuna de iniciativas marcadas por la creatividad pedagógica, la democratización educativa y la gestación de experiencias culturales enriquecedoras para diversos grupos sociales. Mónica Maldonado (2022) sintetiza con claridad algunas de las principales políticas y sus repercusiones en las cotidianidades locales.

La progresiva recuperación del papel del Estado, la implementación de políticas sociales y educativas tendientes al fortalecimiento institucional de la educación y a la inclusión de los sectores populares (Feldfeber y Gluz, 2011), la sanción de la Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005), entre otras disposiciones conformaron el marco de claras redefiniciones institucionales con relación al lugar de los niños y jóvenes y el derecho a la educación, sustentando posicionamientos novedosos en los sujetos educativos (Diker, 2008) y una gama variada de respuestas institucionales referenciadas en ese mandato de “inclusión

educativa”. Las políticas educativas transitaron un tiempo signado por el pasaje de las reformas asociadas a políticas neoliberales hacia nuevos modos de entender la escuela, e intentaron resignificar la experiencia escolar en el marco de *políticas de igualdad*, apuntando a modificar la organización escolar, el currículum y el trabajo docente, para abrir paso a la institucionalización de los nuevos imaginarios inclusores, de ardua y compleja construcción (Alterman y Coria, 2014).

En 2015 y los cuatro años subsiguientes, los procesos antes señalados se vieron obturados por las políticas regresivas también en el terreno de la educación; el desfinanciamiento de programas nacionales, la desatención a las instituciones y la docencia, la desactivación del trabajo con lineamientos relevantes como la educación sexual integral marcaron con claridad el cambio de rumbo emprendido. A partir de 2019 aquellas *políticas de igualdad* educativa –anteriores a diciembre de 2015– comenzaron a retomarse en un contexto implosionado por la pandemia del Covid 19, y progresivamente complicado por la deuda externa, las tensiones internacionales y sus efectos socioeconómicos y políticos.

Huelga señalar que en diciembre de 2019 lejos estábamos de imaginar los sucesos que atravesaron los últimos años de la investigación. El año 2020, a la par que se abría paso una nueva etapa política en el país, claramente lo hacía bajo la huella de las consecuencias y condiciones producidas en el período 2015-2019, por lo que era posible vislumbrar que, tanto las expectativas de construcción de mejores situaciones para sectores populares más amplios como las transformaciones educativas, deberían enfrentar serios escollos. Lo que no estaba en ninguna agenda fue la pandemia de COVID 19 y su impronta dolorosa, extraña y compleja, tanto en términos sociales como materiales y subjetivos.

Argentina fue uno de los países que enfrentó la situación con políticas públicas definidas en diversos planos. Sin embargo, si hacemos una mirada retrospectiva de sus impactos, lo primero a señalar es que estamos lejos de poder identificar con suficiente claridad sus efectos, especialmente en un campo complejamente atravesado por la dinámica social, institucio-

nal, simbólica y subjetiva como es el de la educación.

Durante la pandemia, en los territorios volvieron a cobrar centralidad las tareas de soporte social y alimentario; comedores y merenderos -que en muchos casos habían ampliado sus propuestas a actividades comunitarias y culturales de distinto tipo- se recostaron nuevamente sobre sus objetivos alimentarios iniciales, poniendo en juego su papel de organizadores sociales, al punto que sus trabajadoras fueron incluidas en la categoría de *trabajadoras esenciales* en las regulaciones del período de aislamiento obligatorio. Las escuelas se encontraron frente a desafíos inesperados, viendo alteradas las principales coordenadas de su cotidianidad y la herramienta sustancial de su tarea como es la presencia frente a los niños y jóvenes, la palabra, la mirada, los vínculos colectivos; como instituciones, se vieron compelidas a *re materializarse* en los hogares y recrearse a través de propuestas, que no siempre se lograba canalizar, hacer llegar y anudar en los hogares; en esas condiciones, lo escolar -sus formas, contenidos y sentidos- fue buscando su rumbo y abriendo paso a modos distintos de encarar el hacer junto a las familias y a los actores territoriales, según los contextos y localizaciones.

Las desigualdades persistentes, el deterioro en las condiciones de vida y en los vínculos sociales y educativos, configuraron los escenarios en los que nuevamente distintos reclamos por las igualdades se hicieron presentes en los barrios, en las instituciones y en la vida cotidiana. Al mismo tiempo que las políticas específicas apuntaron a recuperar los lazos con los grupos sociales más frágiles y a reintegrar a los estudiantes a las escuelas, las instituciones enfrentaron la labor de rearmarse y abrir nuevos senderos a la producción pedagógica institucional para suturar las huellas de la pandemia, abordar el malestar y vérselas con el deterioro social.

Nos interesa destacar que, buscando su curso como el agua en los ríos serranos, el signo de los tiempos de *demandas de igualdad* se mantuvo como vector activo en la configuración de las controversias desatadas en esos tiempos; a medida que la sociedad retomaba sus ritmos y las posibilidades de encuentro, la movilización de distintos actores como los maes-

tros y profesores, los vecinos en los barrios, otros sectores trabajadores fue expresándose e instalando la necesidad de respuestas a las necesidades y problemas sufridos.

Nuestro trabajo de investigación se vio también desafiado a plantear preguntas y reformular con ductilidad los enfoques que permitieran construir avances analíticos en medio de las tensiones de estos años; esta impronta persistente de época, nos exigió explicitar el horizonte de reflexiones en que nos posicionamos. Consideramos que la investigación puede ayudar a identificar los obstáculos entre la desigualdad social y la igualdad como horizonte educativo en las instituciones, a desentrañar los modos en que aquella se reproduce en las redes significantes que dan sustento a los prejuicios de los adultos, de los maestros y de los propios investigadores; puede participar en la disputa del límite de lo posible, confrontando las categorías y los conceptos que aprisionan a los sujetos en las construcciones interpretativas, contribuyendo a romper con las naturalizaciones, no sólo de la desigualdad sino de los supuestos que nos posicionan pasivamente frente a su constatación. A la vez, puede aportar a reconocer los indicios de lo justo como posible; tal como sostiene Patricia Redondo, recuperar otros registros sobre lo que acontece en las escuelas, los barrios y las comunidades, ensanchar la mirada hacia un tiempo y un espacio en el que la educación de las nuevas generaciones tenga lugar para ser pensada, practicada, elaborada, desafiada.

La perspectiva conceptual acerca de la igualdad organiza el campo de visibilidades a construir y la línea de sentido que nutre el trabajo de campo y las relaciones con los actores. Siguiendo a Frigerio (2017), “si educar es el acto que nos hace humanos, educar es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas” y “salir a demostrar que todos piensan y todos pueden pensar...como principio que permite construir lo común”. Igualdad y educación se ligan como gesto de inscripción en una semejanza que permite identificarse como pares, como parte. Una semejanza que reconoce la singularidad de cada sujeto y no ignora las diferencias, pero se niega a hacer de la diferencia la causa de una desigualdad. Es, por el contrario, un

acto de reconocimiento político a la humanidad de cada uno, y un empeño en verificar la igualdad como punto de partida. Igualdad y educación se entrelazan en “subvertir la asignación de destinos” y en desarticular un orden dado para “que otra cosa ocurra”. (Greco, 2014).

Patricia Redondo (2019) nos lleva de lleno a los territorios de la desigualdad en las instituciones y sus contextos sociales, para pensar la igualdad como decisión política de abrir el camino a una experiencia “otra” para los sujetos alumnos, docentes, familias, comunidades. Esas experiencias pueden ser contingentes, provisorias, pero por ocurrir en las escuelas como institución colectiva y pública, hacen huella en la subjetividad en un doble sentido: porque hacen ver y verse frente a otros en el seno de lo colectivo y porque tienen lugar bajo la mirada del Estado de la mano del adulto que lo representa al mismo tiempo que como sujeto se involucra en el vínculo pedagógico. Allí dónde los sujetos pueden hacerse “escuchar, ver, leer, considerar como iguales por la potencia de su palabra”, la igualdad se desata como experiencia y como acontecimiento, y, como dice Greco, “crea la posibilidad de un saber allí donde la distribución de lugares no preveía ninguno”.

Apostamos a una investigación capaz de mirar a los sujetos como “sujetos deseantes de nuevos futuros” (Redondo, 2004) y ello exige la elaboración de categorías que den cuenta de esos deseos, de esos itinerarios, de esas búsquedas. En ese sentido, la impronta de los tiempos transitados ha tallado los problemas de la investigación y las perspectivas asumidas para analizarlos.

Así también resulta necesario advertir que la decisión de dirigir la mirada hacia la captura analítica de los procesos instituyentes de igualdades demandadas, no implicó desconocer que lo regresivo siempre permanece larvado buscando también su cauce y que, en diversos espacios sociales, institucionales y educativos, los esfuerzos por abrir paso a las transformaciones democratizantes se sostuvieron en tensión con reacciones de signo opuesto más o menos intensas según los contextos. Los discursos de “odio” –que se expresarían con fuerza en años posteriores– anidaban ya en esas

confrontaciones y no eran en absoluto ajenos a las contradicciones más profundas de la historia social argentina. Hacia fines de la pandemia, el sentimiento de “desborde” expresado por los actores educativos en los territorios sometidos a condiciones sociales críticas, y la inquietud respecto de las dificultades para sostener los logros colectivos frente a las condiciones deterioradas, permitía entrever la fragilización de aquellos logros e interpe-
laba la consolidación de lo alcanzado.

Caminos recorridos en la investigación y pensamiento compartido

Los recorridos del equipo se iniciaron con el milenio, en la ebullición de los tiempos antes descritos. Apuntamos al estudio de los procesos sociales y educativos en contextos territoriales, particularmente en instituciones escolares y entornos comunitarios en los que se desplegaban propuestas y procesos educativos. Las primeras indagaciones se propusieron ir al encuentro de los sujetos, “poner rostro” a los niños y jóvenes, identificar sus problemáticas, desentrañar sus vivencias en el devenir de las crudas situaciones que les tocaba vivir en distintos ámbitos y observar las acciones de los adultos en esas tramas.

A partir de 2008, en el marco del Proyecto *Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes*, el equipo sostuvo una línea de continuidad en el estudio proponiendo una mirada articulada entre la escuela como institución social, constituida a partir de las prácticas colectivas, las experiencias de los sujetos en su heterogeneidad de trayectorias, y los procesos sociales recientes en contextos urbanos de Córdoba y localidades cercanas. En ese tiempo, las categorías de “instituciones”, “sujetos” y “transformaciones sociales” fueron las coordenadas sustantivas que organizaron la mirada en el trabajo de campo y en la elaboración conceptual, incluyendo el registro y análisis de los cruces, intersecciones, tensiones y anudamiento de procesos en torno a la educación de niños y jóvenes.

Atendiendo a las preguntas surgidas de los remezones de la crisis de 2001, nuestras indagaciones abordaron centralmente, tal como decíamos más arriba, procesos críticos develados a partir de entonces, teniendo en cuenta la situación de las escuelas y las formas en que las instituciones y los sujetos fueron acuñando modos de enfrentar las tensiones y demandas sociales. Es necesario recordar que en la última etapa de vigencia de la Ley Federal de Educación, el sistema educativo se debatió entre la parálisis y la dispersión, con situaciones de alta conflictividad en distintas provincias, y un marcado deterioro de los espacios institucionales. Por tanto, las escuelas recibieron niños y jóvenes cuyas familias estaban profundamente dañadas por la crisis y lo hicieron en condiciones de alta fragilidad; aun así, muchas de ellas se constituyeron en respaldo y albergue en medio de la debacle, con docentes que también atravesaban los peores tiempos de su historia laboral. Es a estos *cruces críticos* que nos referimos, tensiones que en cada establecimiento se expresaron de modo singular y que marcaron los procesos desplegados en los años posteriores.

Un lugar significativo en estos años de trabajo lo ocuparon las exploraciones relativas a las problemáticas de los territorios y sus atravesamientos en las instituciones y las subjetividades. Parte de las investigaciones se remontaron a las transformaciones sociales de las últimas décadas, revisando los procesos emergentes en el país y Córdoba a fin de comprender con perspectiva histórica las repercusiones en la educación y sus instituciones tanto de la crisis económica, social y política como de lo sucedido más adelante a partir de la misma. En cuanto al devenir de estos procesos en la Provincia de Córdoba, se estudiaron los avatares de la (des)industrialización en los barrios de raigambre obrera, como analizador social de una transformación con fuertes efectos educativos, que ayudaron a comprender múltiples situaciones relatadas en las escuelas. Asimismo, se abordaron transformaciones poblacionales en el Gran Córdoba y su expresión en las instituciones, los cambios en la composición del alumnado, las conflictividades surgidas y las experiencias de familias, niños y jóvenes.

En la ciudad de Córdoba se analizaron las tensiones derivadas de las políticas locales -segregación territorial por la construcción de “barrios ciudades” con el traslado de “villas”, y la “seguridad pública” centrada en un fuerte incremento de la presencia policial, y la creciente criminalización de niños y jóvenes en los barrios populares-, para identificar en ese marco, las redes de significados contrapuestos en los que la escuela y los sujetos se debatían, entre la ampliación de derechos y las estigmatizaciones promovidas por esos escenarios regresivos en el campo social y político (Bermúdez, 2014; Avila, 2015).

En ese contexto, el trabajo de investigación apuntó a explorar las transformaciones gestadas en las instituciones a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y las políticas provinciales que la acompañaron, transitando un panorama educativo heterogéneo y complejo de procesos. En algunos establecimientos se profundizaron progresivamente las tensiones y se generaron divergencias significativas en el trabajo cotidiano; en otros, estas transformaciones ingresaron a tramas institucionales de alta fragilidad, afrontaron importantes dificultades y permanecieron en situación de estancamiento y conflicto. Sin embargo, en un conjunto significativo de escuelas y espacios territoriales, las novedades que se desplegaron en el marco de las políticas, fueron labradas por los distintos actores sobre los instituidos sedimentados en cada espacio institucional y anudadas a procesos instituyentes en curso, a iniciativas y proyectos planteados localmente, en el entramado singular de su historia, su idiosincrasia, sus estilos, y sus conflictos.

Nuestras investigaciones incursionaron en las instituciones y los procesos de escolarización, analizando las estrategias de escolarización organizadas en los establecimientos, los posicionamientos colectivos frente a los procesos de escolarización y los sujetos que los protagonizaron, la conformación de relaciones sociales de la niñez en la escuela, la pluralidad de experiencias juveniles y su expresión en los ámbitos escolares, la estructuración de los vínculos con las familias en el marco de las configuraciones sociales locales y el acceso de nuevas poblaciones a la escolaridad secun-

daria, entre otras, fueron las cuestiones encaradas por el equipo. El trabajo desarrollado permitió calibrar el lugar de los sujetos como protagonistas activos de una educación que se construía en escenarios controversiales, reconocer sus modos de estar y resolver las tareas tanto de niños y jóvenes como de los adultos -docentes, directivos, coordinadores, etc.- expuestos e interpelados por la novedad de los procesos y, a la vez, convocados a ofrecer sentidos y posibilidades a futuro.

A medida que esos derechos y protagonismos se consolidaron, se abrió un escenario de disputas en el cual, a la par que las diversas “demandas de igualdad” y de “derechos” se concretaban a través de leyes, políticas públicas y variadas acciones colectivas, crecían en la sociedad las tensiones que esas conquistas provocaban en sectores con posicionamientos adversos; las reacciones y los discursos estigmatizantes se multiplicaron generando luchas de sentido y acciones contrapuestas con grados variables de conflictividad, tanto en el campo social como al interior de las instituciones educativas. (Filmus, 2017).

Es importante advertir que en 2015, el trabajo de campo realizado nos llevó a ser testigos de los momentos en que aquellas novedades gestadas lenta y trabajosamente, que comenzaban a cuajar en reconfiguraciones institucionales de variada consistencia, enfrentaron las consecuencias tangibles de un cambio de rumbo en las políticas educativas y sociales a nivel nacional; vimos cómo sus efectos se plasmaron en recortes presupuestarios y programáticos que repercutieron de diversos modos a nivel local. Como hemos señalado más arriba, a ese remezón regresivo que prometía comenzar a revertirse en diciembre de 2019, le siguió la pandemia de Covid 19 en 2020 y sus múltiples impactos.

En la investigación desarrollada entre 2016 y 2017 nos planteamos pasar del foco puesto en las problemáticas y procesos críticos vividos a lo construido y en construcción, a los procesos de *reconfiguración institucional* y *producción de institucionalidades*² entendidas como formas de reso-

² En el punto siguiente ahondamos en la perspectiva institucional y la noción de *producción de institucionalidades* en el marco de las referencias conceptuales que orientan nuestros trabajos.

lución de lo nuevo, modos de organizar el hacer gestadas en el seno de las transformaciones institucionales surgidas progresivamente en esos años y encausadas por normativas estatales a partir de 2006, y más concretamente en Córdoba desde 2009. Prácticas acuñadas en el hacer de los sujetos y activadas frente a las demandas y necesidades sociales en el marco de los procesos de inclusión en curso que *producen institución*, que hacen lugar a la novedad en el seno de las instituciones, en el entramado singular de su historia, su idiosincrasia, sus estilos, sus tensiones y conflictos como procesos de construcción social (Rockwell, 2018).

Fue posible avanzar en objetivar y comprender en el espacio de las instituciones, transformaciones y reconfiguraciones organizacionales y pedagógicas a partir de la implementación de innovaciones promovidas desde políticas y programas gubernamentales y/o proyectos gestados por los propios establecimientos en el marco de las mismas; redefiniciones de tiempos, espacios y modos de hacer, así como nuevos dispositivos y figuras institucionales articuladas a los procesos de escolarización promovidos bajo los principios de inclusión e igualdad de derechos”. Se exploró la implementación de la Jornada Extendida, de los Centros de Actividades Infantiles, de la relación con las familias y actores comunitarios, de los procesos de inclusión escolar de niños diagnosticados con “necesidades educativas especiales”, de la escolarización hospitalaria y los avatares de su institucionalización, de las propuestas de acompañamiento a la escolaridad y de los nuevos formatos en la escuela secundaria en la construcción de la obligatoriedad. En ese camino, se identificaron algunos tintes diferenciales de esas transformaciones en el escenario de Córdoba, lo cual puso de manifiesto la necesidad de fortalecer la consideración de esos matices y propuestas en el trabajo de investigación; ejemplo de lo cual es la trayectoria del PIT, y la propuesta que le siguió, el PACES.

Apuntar al análisis a la *producción de institucionalidades democratizadoras*, nos acercó a la identificación de los procesos de construcción de “lo nuevo” en el día a día institucional y a la comprensión de las resoluciones prácticas que los sujetos ponen en juego para encarar la tarea cotidiana,

amalgamando novedad y soportes instituidos, “invenciones del hacer” (Avila, 2007) que, apuntalándose en la historia y las experiencias vividas, hacen de la escuela “otra escuela” posible (Redondo, 2016) *produciendo institución* en la reelaboración de sentidos y cursos de acción para afrontar el educar de los sujetos situados en su tiempo. Otra escuela, otras institucionalidades, que cabalgan sobre el desafío concreto de habilitar igualdades, haciendo de estas “novedades” transformaciones significativas para la escuela pública. En esa línea, se consideró relevante fortalecer la problematización de *lo pedagógico institucional* desplegado en las experiencias educativas que transitan los niños y jóvenes. Es así que entre 2018 y 2022 se profundizó en los estudios en casos de escuelas públicas en contextos urbanos, aquellas líneas ya iniciadas en el análisis de propuestas formativas, culturales y socializadoras, las relaciones con las familias y con otras instituciones locales. Al mismo tiempo, se interrogó la incidencia que el desarrollo de estos dispositivos tienen en la vida institucional y en la dinámica pedagógica, el modo en que se las registra, se las significa y repercuten en los diversos planos de la tarea cotidiana, las experiencias formativas (Rockwell, 2018) y el trabajo institucional (Nicastro, 2017), las relaciones con el entorno y el lugar de los sujetos, buscando identificar los hilos a través de los cuales se anudan a los procesos de institucionalización en el entramado singular de cada escuela, por un lado, y por otro, al modo en que los sujetos transitan esas experiencias, las elaboran y vivencian.

Las líneas que articularon los distintos trabajos de campo del equipo se reflejan en los artículos incorporados a esta compilación. La primera, relativa a *reconfiguraciones pedagógico institucionales, niñez y familias en las escuelas primarias* se desarrollaron en tres instituciones de la zona oeste sur. La segunda, denominada *sujetos y configuración de nuevas institucionalidades orientadas a la inclusión*, sobre la base de los conocimientos ya construidos acerca de la escolarización hospitalaria, se amplió al estudio de las propuestas educativas domiciliarias; los procesos de derivación e inclusión se estudiaron a partir del trabajo con profesionales y equipos dedicados a la temática. La tercera línea, referida a la *reconfiguración*

de escolaridad secundaria, sujetos y experiencias en contexto, se radicó en una escuela secundaria pública en la que se desarrolla el programa PACES (programa de acompañamiento escolar secundario) y en una escuela técnica ubicada en la ciudad de Jesús María. Las localizaciones se seleccionaron en su mayoría contemplando las características sociales de los contextos y las experiencias de trabajo desarrolladas por las escuelas, en torno a los espacios indagados y la accesibilidad por los canales abiertos con actores locales, a partir de trabajos anteriores.

Inquietudes teórico metodológicas y horizontes abiertos a partir de lo transitado

Las preguntas y problematizaciones antes explicadas, nos conducen a plantearnos un tercer polo de tensión interpelante: el plano de la teoría, las conceptualizaciones y categorías que ponemos en juego en la investigación. El trabajo de campo nos enfrentó a las dificultades que supone el análisis de la *producción cotidiana de institucionalidades* como proceso vital: allí conviven y se dirimen lo viejo, lo nuevo, lo igual y lo distinto, lo opresivo y lo esperado, los desasosiegos y las obstinaciones³; la vida educativa transcurre entre rutinas e invenciones, sus lógicas se entrecruzan y coexisten anudadas en el hacer y sus múltiples registros. La elucidación de esta dinámica compleja y el compromiso político con aquellos actores que hacen de estos tiempos de demandas de igualdad, tiempos creativos de nuevos horizontes, nos pide atender a interrogantes impostergables.

¿Cómo evitar la trampa teórica y epistemológica de cristalizar con nuestras categorías y nuestro análisis aquello que en la vida social pugna por volverse otra cosa, de la mano de múltiples actores invisibilizados por las lecturas estáticas de la realidad? ¿Cómo encontrar las llaves que nos permitan -desde la construcción de conocimiento- el registro dinámico de prácticas e imaginarios en proceso que, aun lidiando con las más crudas

³ Estos términos, muy apropiados con relación a lo que hemos conocido en terreno, surgen del libro de Patricia Redondo *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, memorable investigación publicada en 2004.

condiciones de desigualdad social y educativa, son capaces de pensar otros futuros y caminar el sendero de esas búsquedas? ¿Cómo dialogar en nuestro trabajo de campo y en las elaboraciones investigativas producidas con esos actores que -registrando las tensiones, los sufrimientos y los deseos- transitan caminos de encuentro con ese *otro* etario, social, cultural y educativo con quien se forja día a día la educación?

El posicionamiento teórico asumido desde los inicios de la investigación sirvió como marco de referencia; tal cómo se sostuvo a lo largo de los proyectos que integraron nuestra línea de investigación, nos ubicamos en el campo de los estudios institucionales en educación (Garay, Fernández, Frigerio, Dicker, Nicastro) atravesados en nuestra propuesta conceptual por las miradas socio antropológicas de la escuela (Rockwell; Ezpeleta, Achilli, Neufeld), aportes socio culturales y antropológicos con relación a la niñez y juventud (Carli, Kantor, Maldonado, Míguez, Margulis, entre otros) a las que se sumaron según los casos, reflexiones surgidas en el campo de la pedagogía contemporánea y la pedagogía social (Merieu; Nuñez; Redondo; Martinis; Sosa). Se trata de miradas que permiten complejizar la perspectiva institucional en tanto que ayudan a pensar las escuelas y a sus protagonistas, en el seno de los entramados socioculturales de su tiempo y revisar los sentidos históricos de la función educativa, cultural y social de la escuela en contextos locales y en procesos de ampliación de derechos.

Concebimos a las instituciones -entre ellas las educativas- como formaciones sociales e históricas, producto de largos procesos de constitución en torno a funciones específicas, cuya existencia en el ámbito de la cultura se condensa en el plano de lo simbólico y opera a modo de red de pautas ordenadoras de las prácticas humanas, allí dónde se materializa y cobra vida concreta y situada; esos instituidos en su momento universal según diría Lourau, constituyen un principio de unidad de componentes que se sostiene a través de las transformaciones, en las escuelas se acerca a lo que Vincent llama la “forma escolar”. La institución no se agota en esta configuración relacional de pautas sedimentadas, las contiene como parte constitutiva medular de los elementos estructurales y estructurantes, a

través de los cuales despliega su papel social y cultural al plasmarse en cada establecimiento. Es precisamente en la singularidad de cada espacio dónde las instituciones se configuran en clave local al calor del hacer de actores de carne y hueso, sus prácticas, sus historias y sus anhelos; de allí que resulten necesarias conceptualizaciones capaces de apresar esas lógicas diversas⁴.

La escuela encarna como función la *educación* y cumple un papel hegemónico en la formación de las nuevas generaciones; a partir de su consagración en este designio, ha ampliado y complejizado sus alcances, escolarizando a la sociedad para permear los más diversos procesos formativos. Esa función históricamente acuñada, y por tanto no exenta de contradicciones en su relación con los diversos grupos sociales, condensa la transmisión de un acervo cultural a las nuevas generaciones, con relación a las cuales encausa procesos de filiación simbólica y social ofreciendo además un espacio de formación y de experiencia de participación colectiva en la institucionalidad pública.

Por otro lado, a partir de las contribuciones de la etnografía siguiendo a Rockwell pensamos las escuelas como “expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo expresión viviente de la sociedad civil”, producto de una construcción social que contiene “el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad”; es decir “una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas– entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular (...)”, (Rockwell, 2018). La perspectiva etnográfica aporta la marca de una historicidad compleja y situada, una mirada procesual enlazada relacionadamente a la historia del ámbito social inmediato y sus articulaciones a procesos sociales más amplios; al mismo tiempo destaca en esa relación con lo estatal el costado de politicidad de las controversias que se juegan en cada espacio escolar y recupera el papel central

⁴ En esta línea, tanto la psicología social como la sociología clínica suman sus enfoques para comprender el lugar de la subjetividad, la tramitación de las conflictividades y la producción de relaciones en los espacios compartidos entre otras cuestiones. (Correa; Araujo; Fernández.)

de la producción cotidiana de la vida escolar en manos de los actores locales. Nos permite enfatizar la vitalidad contradictoria de la institucionalidad educativa y enfocar las escuelas como espacios en transformación en el que tienen lugar luchas y disputas de sentidos y cuya relación con lo estatal no es unívoca ni homogénea.

Según plantea Lucía Garay, un concepto central para comprender ese carácter procesual de la vida institucional es la noción de *institucionalización*, urdimbre siempre inacabada que tiene lugar en el cruce amalgamado entre distintas instancias: *lo institucional* con sus especificidades históricas, el hacer de *los sujetos* y *lo social* en sus múltiples escalas; devenir que transcurre tensionado entre lo instituido, lo instituyente y sus condensaciones en las redes dinámicas de la cotidianeidad, atravesadas por procesos ligados a los contextos particulares y la temporalidad en la que se inscriben (Garay, 2015⁵). La institucionalización, como juego de tensiones entre lo instituido y lo instituyente, nos ofrece un soporte conceptual necesario para inscribir lo novedoso en el entramado temporal del devenir institucional.

Ubicamos en el marco de la *instancia institucional* las zonas de redefiniciones, prácticas que asumen orientaciones creadas al calor del cotidiano y como fruto de la amalgama de perspectivas y participaciones desplegadas por los sujetos, a partir de sus acervos experienciales, de sus disposiciones e imaginación; prácticas compelidas a resolver lo novedoso, lo distinto, lo disruptivo, las alteraciones y los desafíos que ingresan desde múltiples vertientes y convergieron en una época de transiciones orientadas por demandas y mandatos de inclusión. Modos de hacer a través de los cuales las instituciones resignifican el lugar de los actores, reestructuran su función formativa y la transmisión de herencias culturales, acrisolan lo viejo y lo nuevo, desplazando y/o amalgamando diversos contenidos y sentidos para resolver las demandas emergentes y las zonas grises de ese hacer y sus significados, en diálogo con los instituidos que les dan anclaje en el tiempo y en lo colectivo.

⁵ Garay presta especial atención a la comprensión de las instituciones como constituidas en el cruce de “instancias” con el objetivo de enfatizar la necesaria mirada hacia lo social, el sujeto y lo institucional.

En el curso de ese movimiento múltiple y sutil a la vez, nos preguntamos ¿qué se moviliza en el seno de estas tensiones? ¿qué resiste en los instituidos? ¿qué se inventa? ¿qué se resignifica en estos diálogos y rupturas entre lo viejo y lo nuevo? ¿Cómo apresar también la profunda conflictividad sobre la que cabalgan las transformaciones y reconocer sin tapujos aquellos indicios destituyentes que socavan las lógicas colectivas traccionando hacia la disgregación, bajo el signo del individualismo sembrado con éxito en tiempos neoliberales? ¿Cómo agudizar la vigilancia sobre las propias convicciones y la implicación subjetiva para convertirlas en herramientas críticas, controlando el riesgo de dificultar la lectura de esos procesos disgregantes?

En tanto que institucionalidades escolares interesaba identificar, en estas reconfiguraciones, las experiencias formativas, culturales y socializadoras que promueven, habida cuenta que las mismas conforman el contenido medular de la función institucional de la escuela; cabe preguntarnos ¿qué experiencias formativas se constituyen en el corazón de esos procesos y cuáles son sus notas distintivas? Es ese “estar siendo”, en el trabajo por sostener y mantener su eficacia simbólica con nuevos modos de ofrecer saberes y ordenar relaciones, lo que están construyendo -no sin dificultades y controversias- cotidianamente los sujetos en un hacer que va maniobrando en la dinámica instituido-instituyente. Tal como señala Míguez (2009) en prólogo a Noel para discutir la idea de *declive de las instituciones*, “una institucionalidad dinámica, pugnando por resolver conflictos que se le presentan” y mantenerse como sistema de pertenencias y referencias múltiples para los diversos sujetos que la constituyen; es decir, trabajando para sostenerse como institución para los sujetos en situaciones y contextos cuya complejidad y novedad interpela a los instituidos arraigados. Institucionalidad como forma reconstituyéndose en situación, según los espacios y sus historias, que se va haciendo en las prácticas y en la singularidad de lo cotidiano, en tanto va resolviendo tensiones. (Schvarstein, 1998).

Así mismo, en cuanto a la *instancia de los sujetos*, entendemos que son los propios actores y grupos, en las redes de un tiempo histórico social

(Castoriadis, 1999) quienes a través de sus prácticas recrean la institución, le dan sentido en el tiempo y producen las tramas de relaciones y de vínculos que le dan soporte a nivel de cada establecimiento (Garay, 2015). La institucionalización de la escuela arraiga en la escolarización de los sujetos y grupos sociales; de allí, la relevancia y el impacto institucional de las políticas de igualdad que en su momento ampliaron el espectro de sujetos incluidos en el horizonte escolar, quienes, por su creciente heterogeneidad y diversidad, interpelan los modelos y estilos institucionales. Desde esa perspectiva, interrogamos el lugar de los sujetos en ese entramado de transformaciones como razón y artífices de las mismas: los docentes como adultos responsables de afrontar estas transformaciones, con sus historias y convicciones, transitando una experiencia compleja y a veces desconcertante; y los alumnos, reconocidos como sujetos de inclusión y de derecho, con su presencia inquieta, sus circunstancias y necesidades. Niños y jóvenes que, con sus modos diversos de relacionarse con la escolaridad, de ocupar sus espacios, de desafiar, requerir y dialogar con el mundo adulto, de “luchar por el reconocimiento” de los otros, adultos y pares (Honneth, 1997 y 2011; Paulín y Tomasini, 2015), interpelan prácticas instituidas y provocan no pocas controversias en la resolución de las situaciones cotidianas.

Finalmente, atendiendo a la *instancia social*, encaramos el estudio de estas institucionalidades en construcción como *experiencias en contextos*, atravesadas por los procesos sociales de su entorno y gestando o reformulando diversos diálogos con sus referentes contextuales, tanto las familias como los grupos sociales a los que pertenecen, y otros espacios de convergencia local en la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes.

En el análisis de lo escolar, siempre en continuidad con los planteos de Lucía Garay este concepto de *institucionalización* abre la puerta para comprender la fase activa en los procesos escolares, elaboraciones generadas en el juego múltiple de los entramados instituidos y los cursos instituyentes, desplegándose en los intersticios y márgenes de indeterminación configurados en los bordes de lo instituido, sus formatos conden-

sados, sus significados cristalizados y sus regulaciones sedimentadas (Lourau, 1989; Castoriadis, 1997; Fernández, A. 2007). En esta trama bullente de procesos a la vez teñidos de la sencillez de lo cotidiano es dónde es posible leer las reinvencciones de lo escolar que están presentes en la producción de institucionalidades gestada en el día a día y entender tanto su anclaje en las formas escolares establecidas como las disrupciones, aperturas y subversiones que sin enunciados rutilantes ni títulos llamativos abren paso a la experiencia de educar en otras claves frente a la adversidad de las desigualdades sociales.

Dice Javier Cristiano, recuperando a Castoriadis, acerca de lo instituyente:

Siguiendo el esquema del psicoanálisis, Castoriadis elaboró una teoría de la sociedad en dónde la dimensión explícita e instituida es una, y no la más importante. Coexiste con ella por debajo y como un magma volcánico una dimensión instituyente que convierte en momentáneo cualquier orden y en precaria cualquier institución. En la dialéctica de lo instituido y lo instituyente se juega la lógica de la estabilidad y el cambio social por lo que la precisión sobre esa “potencia” es de fundamental importancia para la teoría social (Cristiano, 2015 p. 12).

En ese sentido, es que interesa considerar también la dialéctica que Castoriadis propone entre condiciones socio históricas y la imaginación radical, considerando a esta última como cualidad de la psique que desborda las determinaciones al tiempo que su incidencia en la realidad se anuda a la conformación de proyectos concretos que dan sentido a la acción y a la novedad.

Entendemos que la escuela y sus contextos no escapan a estos atravesamientos constitutivos de lo institucional y su devenir en el tiempo; por ello apuntamos a teorías que permitan apresar en el seno de los establecimientos en cada barrio urbano, ciudad de provincia, paraje rural, es decir en la multiplicidad de ámbitos territoriales donde se concretiza lo escolar, los modos en que la cotidianeidad condensa esos procesos de distinta escala y los caminos por los que los sujetos, en las redes de lo histórico social,

ponen en juego la potencialidad de la imaginación radical. Hemos arribado a la convicción de que la fuerza de lo instituyente está en lo cotidiano, en el ensayo, en el error, en el transcurrir de la experiencia y en la conversación puesta a rodar en los colectivos; lo está en términos concretos, plasmado en propuestas, dispositivos y proyectos puestos en acción y acuñados -en estos tiempos- en la alquimia entre el hacer de las escuelas, los procesos sociales y políticos de diversa escala entrelazados en los tejidos locales y la actividad de los sujetos animada por la tensión entre el sufrimiento y el deseo, entre las desigualdades cristalizadas y un sentido del porvenir rebelado contra el supuesto del destino irremediable. Michel De Certeau (1996) contribuye a comprender la producción de los sujetos en el curso de lo cotidiano de las cosas, como invenciones del hacer elaboradas a partir de los saberes con que esos sujetos cuentan y en los modos en que -en cada momento y acción- se pone en juego un movimiento creativo que no desconoce las rutinas sedimentadas pero al mismo tiempo las transforma con la laboriosidad de cada sujeto en una especie de trabajo de orfebrería que va tallando la novedad en el seno mismo de ese hacer reeditado. Nos motiva a pensar en la imaginación puesta en juego en el día a día de las instituciones y en esa línea, comprender procesos que nutren de riqueza lo que aparentemente se repite, gestando acervos colectivos disponibles para la reestructuración más radical de las prácticas y la configuración de dispositivos novedosos cuando ciertas condiciones permiten su emergencia.

Alejandro Cerletti, en su análisis específico de lo educativo reflexiona acerca del lugar de lo nuevo en la educación institucionalizada y la posibilidad de irrupción de “lo otro” en el seno de “lo mismo”, de la emergencia de un “afuera” -en tanto que externo a lo instituido- en un “adentro” y de las condiciones que lo harían posible; para ello desmonta la idea de lo institucional como un “todo” y apunta a la existencia de espacios de “desligamiento”, intersticios en los que se quiebran las lógicas del afuera y el adentro, de lo mismo y lo otro, para instalar las alteraciones de lo dado. La transmisión educativa implica huecos, interrupciones en la continuidad, señala que “no es posible que todo pase de un lado al otro sin alteraciones y es

justamente esa disfuncionalidad lo que permite la novedad. Esa infidelidad en la herencia es lo que habilita nuevos caminos” (Cerletti, 2008).

En ese sentido, recuperamos los planteos de Garay, cuando enfatiza el papel de lo social que ingresa complejamente de la mano de los sujetos para movilizar las tramas institucionales y provocarlas con demandas diversas nacidas en los procesos sociales y resignificadas en múltiples lenguajes. Aquella “infidelidad a la herencia” es producto de la presencia de sujetos confrontando lo que se ofrece, pensando y sintiendo activamente en el seno de los lugares instituidos y por tanto provocando la movilización de lo dado, a partir de experiencias propias que desbordan lo escolar, que se han forjado en múltiples redes de filiaciones sociales, culturales y subjetivas. Por otra parte, lo que cada institución hace con sus intersticios y lo distinto en ellos emerge, arma hilos de sentidos y prácticas, en los que se juega el potencial instituyente de la imaginación colectiva o la primacía de lo cristalizado, en el curso de diversos procesos y conflictos, gestados en las tramas de la “invención de lo cotidiano” a la que hacemos referencia más arriba en palabras de De Certeau.

Sensibilidad e imaginación: reinversiones de lo escolar e igualdades por construir en la escuela pública

Según los contextos y las instituciones, aún con altibajos, complicaciones, marchas y contramarchas, en los territorios que caminamos en nuestro trabajo de campo finalizado en 2022 -sin desconocer el fuerte retroceso que implicaron las políticas entre 2016 y 2019- lo escolar se vio atravesado por un clima de época que trajo aires democratizadores y reconocimientos antes impensados a muy diversos sujetos sociales. Valga sólo mencionar el lugar acuñado a las diversidades de género en los establecimientos públicos y la posibilidad de nombrar estas identidades enfrentando las estigmatizaciones en las aulas con el respaldo del Estado, al amparo de la concreta implementación de la Educación Sexual Integral en los dispositivos pedagógicos diseñados a tal fin, aun cuando las controversias no fueran superadas

ni los atropellos desechados.

La investigación mostró, además, cómo en esos procesos de transformación pesaron fuertemente las historias de cada establecimiento, sus contextos territoriales y sociales, las características y trayectorias de los actores institucionales, los modos en que se fueron resolviendo las tensiones que atravesaron los procesos de institucionalización en la singularidad de cada escuela. Entendemos que los establecimientos concretos producen modos diferenciales de tramitar, elaborar, gestar y resignificar la novedad, que los convierten en una suerte de “laboratorio”, en el sentido de experimentación, de invención y de ensayo para dar forma y cuerpo a las propuestas surgidas de las políticas enlazadas a proyectos ya en curso u otrora desplegados en las propias instituciones.

El valor de estas reconfiguraciones reside no sólo en las novedades pedagógicas que aportan, sino en su sentido de espacios y dispositivos gestados como lugares democratizadores, para ofrecer recorridos formativos a los niños y jóvenes orientados por “imaginarios de igualdad” constituidos en situación y desde reconocimientos concretos de la realidad social de los alumnos (Alterman y otros, 2014; Avila, 2016).

Siguiendo las ideas de Patricia Redondo (2019), los esfuerzos creativos desplegados en numerosas escuelas argentinas en el período en el que llevamos adelante la investigación pueden conceptualizarse como experiencias de *igualdad educativa* en la trama de las desigualdades sociales imperantes. Fue posible reconstruir propuestas institucionales en las que se combinaban sensibilidad, imaginación y sentido prospectivo con acervos culturales y saberes pedagógicos capaces de nutrir las prácticas y estructurar su despliegue en seno de la organización de la tarea de la escuela, de tiempos y espacios a veces disponibles, a veces sustraídos a las rutinas establecida, para construir un lugar en la mirada escolar abierto a aquellos niños y jóvenes para quienes no estaba previsto el horizonte de un saber y una inscripción social y simbólica en el seno de las redes institucionales establecidas (Greco, Perez y Toscano, 2008), desatando, de este modo, la igualdad como *acontecimiento vivido* .

Entre otros aspectos ligados a la elaboración y desarrollo de esas experiencias encontramos: el reconocimiento de la realidad en tensión, condiciones adversas o necesarias de transformar, aun cuando este registro no llegue a formularse explícitamente, o se viva a modo de registro emocional de la coyuntura, y del sufrimiento social, institucional o subjetivo, o las demandas expresadas a raíz de un mayor grado de elucidación de esas necesidades y sufrimientos. Registramos, también, la disposición a la acción por parte de sujetos, grupos o instituciones, la imaginación como herramienta para la anticipación de escenarios y para la concreción práctica procesual de algún tipo de curso de acción diferente, cuya direccionalidad se anuda a la percepción de los problemas o demandas, pero también a ideales, búsquedas, deseos, saberes, sentidos como horizontes de futuro, como imaginarios prospectivos.

Ese impulso instituyente surge del desfase entre lo vigente y la necesidad o la demanda, provoca el resquebrajamiento de los instituidos y se abre paso entre sus fisuras. Conlleva el trabajo de la *imaginación* anticipando acciones y sentidos, pero supone *concreción* en propuestas que sostienen la materialidad creativa y la direccionalidad de los sentidos; requiere además de distintos sujetos comprometidos, sólo se produce en el seno de la experiencia colectiva. En las escuelas implica acción pedagógica institucional, materialización en lazos educativos resignificados y movilización de conocimientos que desbordan prescripciones en tanto que entran en diálogo con los procesos vividos y con saberes vigentes en la experiencia social.

En estos años el trabajo de campo nos permitió conocer talleres, actividades artísticas, enseñanza de idiomas, actividades deportivas y propuestas disciplinares organizadas bajo pautas distintas a las instituidas hasta el momento, el trabajo con familias y las visitas domiciliarias en los barrios, las complejidades de la inclusión con las preguntas de las maestras, reconocer las vivencias de la enseñanza en el hospital, ser testigos del nacimiento de una propuesta de acompañamiento para paliar la “repetencia” entre muchas otras iniciativas.

Recuperando a Castoriadis (1997), ese *magma* indeterminado de significaciones sociales históricas conformado como imaginario de futuros deseados en común, vibra con distinta fuerza según los tiempos históricos en la educación latinoamericana. Se expresa y anima -con sus tensiones y metamorfosis- los diversos proyectos locales; late con diferentes ritmos en los ensayos de educación popular, en muchas escuelas de los márgenes, en las escuelas rurales, en las reinenciones organizativas y pedagógicas, en las demandas de múltiples sujetos y en las luchas docentes. Asoma como el universo de sentidos que da soporte cotidiano a modos -a veces acotados, a veces de mayor alcance-, de ofrecer una educación distinta que aspira a albergar a las mayorías. Significaciones condensadas en prácticas colectivas o encarnadas en búsquedas más puntuales, que invitan a reconocer flujos instituyentes pugando por disputar la historia y las situaciones, para abrir paso a demandas de igualdad que, recurrentemente están allí, sin desistir del futuro.

Al cierre de este escrito, se avizoran nuevas luchas que deberán librarse en contextos adversos, de allí la importancia de no perder de vista los procesos vividos por los diversos actores educativos y sociales, para ubicarnos -en tanto que investigadores- en el seno de esas controversias y sostener la mirada atenta a los movimientos nunca acabados de lo instituyente. Movimientos que buscan su curso por entre los intersticios, nos sorprenden cada vez que afloran en sus matices y variaciones, y nos requieren afinar las herramientas de la sensibilidad y la imaginación.

Tal como nos sugieren los músicos altagracienses, cuya obra reciente inspiró la idea de este apartado: sensibilidad para reconocer los pliegues de la realidad, imaginación para producir las categorías que permitan atraparla y ser parte de sus transformaciones (Surikata Ki, 2025).

Bibliografía

- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. En Elichiry, N. (Comp.) Historia y vida cotidiana. Buenos Aires: Manantial
- Alterman, N. y Coria, A. (Coord.) (2014). Cuando de enseñar se trata. Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la Escuela. Córdoba: Brujas.
- Avila, O. (2013) Sujetos, historia social y educación. Reflexiones desde el trabajo de campo en contextos de raigambre obrera. En Cuadernos del Campo Psicosocial. Córdoba: Facultad de Psicología. UNC.
- Avila, O. (2012). Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. Cuadernos de Educación. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Avila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. Graciela Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.). Lo escolar y sus formas. Buenos Aires: Estudios Multidisciplinarios. Del Estante.
- Avila, O. (2016). Conferencia: Instituciones, sujetos y contextos. Reflexiones desde la investigación educativa en tiempos controversiales. Actas II Jornadas Regionales de Investigación Educativa. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Bermúdez N. y Previtali, M. (Orgs.) (2014). Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e “inseguridad” en Córdoba. Córdoba: Ediciones del IDACOR. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC
- Castoriadis, C. (1997) El Imaginario Social Instituyente. Buenos Aires: Zona Erógena. N° 35. 1997.
- Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. En Colombo, E. El imaginario social. Montevideo, Editorial Nordan-Comunidad.
- Cerletti, A. (2008). La disrupción de lo nuevo. Un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc-Cem.
- Cristiano, J. (2015). Lo instituyente. Escritos sobre teoría social. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cristiano, J. (2017). Imaginación y acción social. Elementos para una teoría sociológica de la creatividad. Buenos Aires: Editorial CICCUS
- De Certeau, M. (1996) La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Diker, G. (2008): Y el debate continúa... ¿Por qué hablar de transmisión? En La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción,

Frigerio, G. y Diker G., (Comps.) Buenos Aires: Noveduc - CEM.

Feldfeber, M. y Gluz N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencia los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". Disp. en <http://www.cedes.unicamp.br>

Fernández, A. M. (2007) Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fernández, L. (2008). El análisis de la institución de la educación a través de sus organizaciones. En Acevedo, M. y C. Díaz (Comps.). "Teorías y Técnicas en Psicología Clínica. 20 Miradas institucionales. Foncyt. UNSL y Asoc. Gerard Mendel.

Filmus, D. (2017) Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires: Editorial Octubre.

Frigerio G. y Korinfeld D. (Coords) (2021). Cosas dichas y des-dichas. (A propósito de los oficios del lazo). Buenos Aires: Editorial Seisdedos

Garay, L. (2015). Así, ¿Quién quiere estar incluido? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Córdoba: Comunicarte.

Greco, M.B. (2020). Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (Coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO

Greco M.B., Pérez A., Toscano A. (2008) Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. En Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. (Comp) (2008) Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.

Gordillo (2010). Piquetes y cacerolas...El "argentinazo de 2001. Buenos Aires: Sudamericana.

Jelin, E. y otros (2011). Por los derechos. Mujeres y hombres en la acción colectiva. Buenos Aires: Ed. Nueva Trilce

Maldonado, M. y Servetto, S. (Coords.) (2021) Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos. CLACSO-UNC

Míguez, D. (2009) Prólogo. En Noel, G. La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica. Buenos Aires: UNSAM Edita.

Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.) (2015). Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas. Buenos Aires: Colección Periferia. La Crujía Ediciones.

Nicastro, S. (2017). Trabajar en la Escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación., Rosario: Ediciones Homosapiens

Paulín, H. y Tomasini, M. (2015) Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja. Córdoba: Editorial Brujas.

Redondo, P. (2020). Bordando vuelos: infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (Coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Redondo, P. (2019). La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Colección Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Buenos Aires: CLACSO

Schvarstein, L. (1998) Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas. Buenos Aires: Paidós

Svampa, M. (2009). Cambio de época. Movimientos sociales y poder político. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Referencia de obra musical

Surikata Ki, (2025). “Sensibilidad e imaginación”. Obra presentada en vivo en Centro Cultural Comunitario “La Piojera”. Córdoba, 20 de noviembre de 2024. <https://www.instagram.com/reel/DCmNDJTxqSJ/?igsh=bHAzNTk0eTFvbzdp> Córdoba: Disco en proceso de edición digital.

MARISA MUCHIUT
GUSTAVO RINAUDO

Retos y logros colectivos en el trabajo institucional en Jornada Extendida en una escuela primaria de Córdoba capital

47

El presente artículo aborda la temática de la prolongación del tiempo escolar en una escuela primaria situada en Córdoba capital.

El tiempo escolar es una construcción cultural y pedagógica por lo tanto no es una estructura neutra; en su organización influyen la propuesta curricular, los supuestos psicopedagógicos, la relación con otros tiempos sociales, el tiempo a interiorizar (Viñao Frago, 1998 En: Rieznik, M y Dussell, I -2019-). La organización del tiempo escolar ha ido variando en el tiempo, una de las primeras cuestiones que se consideró fue la determinación del calendario anual que establece el principio y fin de las actividades académicas, el periodo de vacaciones, las fiestas y asuetos; regulan también la extensión de la jornada escolar, es decir la apertura y cierre de las actividades académicas.

Según Rieznik y Dussell (2019) determinar el tiempo de la jornada escolar ha generado debates de médicos, fisiólogos y pedagogos ya que debían considerarse aspectos como la diversidad de las actividades propuestas, los períodos de trabajo y descanso y; alternar entre ejercicios mentales, físicos y lúdicos. Estas autoras señalan también que con el paso del tiempo se ha buscado incrementar los días obligatorios de la escolaridad anual, de 180 días en el 2004, se pasó a 190 según lo que establece la Resol N° 165 CFE (2011) y se estudió extenderlos a 200 para el 2021 como también extender la jornada escolar de uno a dos turnos. En la provincia de Córdoba, para el año 2023, se estipularon 192 días de clase.

Los estudios muestran que el uso efectivo del tiempo escolar es menor debido a diversas causas tales como el conflicto sindical, el ausentismo de docentes y estudiantes, y los problemas de infraestructura en las escuelas. Por otro lado, las actividades periescolares llevan su tiempo y le restan a las actividades académicas. En los aprendizajes incide también la cantidad de alumnos por sección, ya que se brindan mejores posibilidades cuando son menos de 30 estudiantes por grado

Otra cuestión a considerar en relación a esta temática es que la escuela prescribe un tiempo de estudio extra escolar. Este aspecto genera desigualdades en el aprendizaje, ya que las familias poseen disponibilidades

de tiempos y capacidades diferentes para acompañar a los niños en estas tareas.¹

En la regulación del tiempo escolar parecen desplegarse aspectos vinculados a la regulación estatal de lo social, sobre todo los tiempos de la familia y la infancia que generaron debates y negociaciones (Rieznik y Dussell, 2019).

Como venimos explicitando, diferentes factores inciden en la configuración del tiempo escolar, de modo que una política que promueva su prolongación genera debates porque implica pensar también en la experiencia educativa, en el cansancio y/o fatiga que puede generar en las niñas y niños; y en qué disciplinas tener en cuenta. En este sentido, hay que pensar si contemplar las materias que generan más interés en los estudiantes o las que se consideran fundamentales para la vida en sociedad.

Las políticas de extensión de la jornada escolar se empezaron a promover en América Latina a fines de la década de los '90. En Argentina, la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario aparece más recientemente en el año 2011 (Veleda, 2013) aunque hubo provincias como Córdoba que comenzaron a desarrollarla desde el año 2005.

Estas políticas se pueden comprender como consecuencia de diversas causas, con pesos diferentes según los países. Una de ellas es la necesidad de extender *el cuidado y la protección social*, en particular para estudiantes de los sectores que se encuentran en mayor desventaja social. Esta función se hizo patente en un contexto de incorporación de la mujer al mercado laboral y de profundización de las desigualdades sociales. Es así, que aumentar las horas de atención a los niños mientras sus padres trabajan y ofrecer en las escuelas albergue, comida y protección para enfrentar los riesgos del trabajo infantil, las adicciones y los conflictos barriales; cons-

¹ Cabe aclarar que el tiempo de estudio extra escolar puede estar a cargo de las familias u otros actores como las maestras particulares y organizaciones de la sociedad civil que ofrecen apoyo escolar en sectores vulnerables. El estudio realizado sobre los apoyos escolares en Córdoba capital, constató que las familias enviaban a los niños y niñas a los espacios de apoyo escolar porque no contaban con espacios, tiempos y conocimientos para acompañar en las tareas escolares (Muchiut, 2006)

tituyó un motivo para promover más horas en las escuelas y atender estas necesidades de niñas y niños (Veleda, 2013).

En segundo lugar, las evaluaciones internacionales y nacionales, que fueron señalando *los bajos niveles y las profundas desigualdades de aprendizaje*, empujaron el aumento de las horas de enseñanza. Las dificultades de aprendizaje se reflejaron en las altas tasas de “fracaso escolar”: hacia fines de los noventa, la repitencia y la sobreedad eran aún problemas irresueltos en buena parte de los países latinoamericanos. En ese contexto, la prolongación del horario escolar parecía acompañar mejor a los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje, mientras creaba un margen para ensayar más libremente nuevas prácticas de enseñanza y de organización institucional. De hecho, ya desde la década del ochenta se registran investigaciones que detectan que la simple extensión del tiempo escolar, asignado en forma oficial, podría tener un impacto positivo en los aprendizajes, sobre todo en los países en vías de desarrollo y en los alumnos de menor nivel socioeconómico (Fuller y Clarke, 1994; Heyneman y Loxely, 1983; en Veleda -2013-).

En tercer lugar, la influencia de esta línea de investigación se conjugó con las transformaciones propias de la educación primaria en la región, tensionada por las necesidades simultáneas de *garantizar los saberes fundamentales y responder a la creciente complejidad de la cultura contemporánea*, incluidos los nuevos aprendizajes como las lenguas extranjeras o las nuevas tecnologías de comunicación (TIC). Este aumento en las demandas no podía ser resuelto sin ampliar el tiempo de enseñanza (Veleda, 2013).

Lo recorrido hasta aquí nos permite presentar diversos aspectos que se consideraron a la hora de diseñar una política de prolongación del tiempo escolar en la escuela primaria. En este artículo vamos a describir y analizar cómo se fue institucionalizando la prolongación del tiempo escolar en una escuela primaria situada en Córdoba capital. En primera instancia desarrollaremos la construcción de la problemática y el proceso teórico metodológico abordado a lo largo de la investigación; luego focalizaremos en dos temas que surgieron como relevantes en el proceso investigativo: el

acompañamiento del equipo directivo a los docentes en la integración a la trama institucional y la tarea pedagógica, y las características que adopta la propuesta pedagógica en Jornada Extendida (JE de ahora en adelante). Por último, abordaremos un espacio de interrogantes y reflexiones finales.

La construcción de la problemática²

La discusión sobre la prolongación del tiempo escolar en la educación primaria y su impacto en los aprendizajes es parte de una preocupación de carácter internacional y latinoamericana (Tenti Fanfani, 2010). El tiempo escolar se transformó en un aspecto en revisión y discusión y la opción de ampliar el tiempo de escolarización forma parte de las Metas Educativas 2021 elaboradas y acordadas en 2008 por los ministros de educación de países latinoamericanos (Veleda, 2013).

Es así que en la región se vienen implementando políticas educativas destinadas a ampliar la duración de la jornada escolar en las escuelas primarias desde hace varios años. En Argentina, la extensión del tiempo escolar aparece mucho tiempo después, en comparación con otros países como por ejemplo Chile que desarrolló esta política en los 90 (Tenti Fanfani, 2010). Su surgimiento emerge a partir del análisis de la situación del nivel primario en nuestro país, que ha logrado su universalización³, lo que significa que la mayoría de los niños asisten a la escuela. No obstante, las condi-

² Para la elaboración de este artículo nos nutrimos de ponencias realizadas a lo largo del desarrollo de esta investigación y presentadas en diferentes eventos académicos entre los que destacamos: *Construir conocimientos con otros: reflexiones metodológicas en un estudio sobre la institucionalización de la jornada extendida en una escuela primaria*, presentada en IX Jornadas Interdisciplinarias de Ciencias Sociales y Humanas. Preguntas en torno a lo social y humano. CIFYH. UNC. (2017). *Reflexiones sobre el proceso de institucionalización de la jornada extendida en una escuela primaria de Córdoba Capital*, presentada en la II Jornadas de Sociología UNVM Problematicando y desnaturalizando la realidad, desde la mirada sociológica (2018). *Notas sobre el proceso de institucionalización de la extensión de la jornada escolar en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba*. En: Cuadernos de Educación Año XVII N° 17 / agosto de 2019.

³ En un análisis del nivel primario, la obligatoriedad de más de cien años, las políticas y demandas han llevado a una expansión de este nivel por lo que en la actualidad nos encontramos con su universalización. Los datos provistos por el Ministerio de Educación de la Nación del año 2020, para la franja etaria de 6 a 11 años que asistieron al nivel primario, el 98,99% de esta población se encontraba en la escuela, y en particular en Córdoba, un 99,35%.

ciones de desigualdad social persisten y tienen impactos en las trayectorias escolares. Como explicamos en la introducción, entre los motivos que fundamentan la decisión de ampliar el tiempo escolar aparecen tres grandes necesidades; en primer lugar, la posibilidad que tiene la escuela de brindar un espacio de apoyo, cuidado y protección social para los niños y niñas de sectores vulnerables, en un contexto de mayor inserción de las mujeres en el mercado laboral y de desigualdades persistentes. En segundo lugar, los resultados obtenidos en las pruebas internacionales y nacionales muestran ciertas debilidades en los aprendizajes y se traducen en dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos, lo que genera profundas desigualdades en los aprendizajes, y por último, la transformación de la educación primaria en torno a los desafíos que plantean los cambios sociales y culturales actuales que nos acercan a otros modos de socialización, situación que desafía a la escuela primaria en función de garantizar el acceso a saberes fundamentales y responder a la complejidad de la cultura contemporánea (Veleda, 2013). De acuerdo a este análisis se propone prolongar el tiempo escolar como una política para enfrentar los desafíos pendientes del nivel primario.

En este sentido, esta política se enuncia como un modo de afrontar las desigualdades existentes en el sistema educativo argentino y abre nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los sectores más vulnerables. Redistribución, porque destina más tiempo para los aprendizajes fundamentales y reconocimiento, porque posibilita un espectro más amplio de experiencias educativas para estimular intereses y capacidades de los alumnos: talleres de arte, juego, deporte, nuevas tecnologías e idiomas (Veleda, 2013). En este aspecto es una política concebida como una oportunidad para reconfigurar la propuesta pedagógica de la escuela primaria ya que plantea la necesidad de introducir cambios en el formato escolar tradicional para posibilitar la inclusión educativa, cultural y social.

A nivel nacional, la Ley 26.206 de Educación Nacional promulgada en el año 2006, creó las condiciones para la prolongación del tiempo escolar y fija como meta la universalización de la JE en el nivel primario para

poder alcanzar los objetivos previstos en este nivel.⁴ Como se trata de una política muy costosa y difícil de implementar, a corto plazo, en todas las escuelas, en una primera etapa se privilegió a aquellas que atendían sectores sociales más vulnerables y zonas geográficas desfavorecidas. En consonancia con esta legislación, en el año 2011 el Ministerio de Educación de la Nación planteó una política nacional para la ampliación de la JE en el nivel primario. En Córdoba, la Ley N° 9870 de Educación Provincial que data del año 2010, sostiene la necesidad de extender la jornada educativa y señala aspectos similares a los presentados en la legislación nacional. Reconoce como antecedentes el Programa de Jornada Ampliada (JA)⁵ que se inició en el año 2005, y en la microexperiencia de Extensión de Jornada, implementada desde el año 2001 por el Ministerio de Educación; a partir del recorrido por estas experiencias en el 2010 se implementa en Córdoba la JE.

Desde la política nacional, el alcance de JE es amplio y da cuenta de la complejidad de la tarea emprendida. Entre sus objetivos⁶ y propósitos principales se pueden citar: “Garantizar el acceso a los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP), fortalecer las trayectorias escolares, ampliar el universo cultural de los alumnos, favorecer otros modos de organización institucional y renovar las estrategias de enseñanza” (Veleda, 2013, p. 155). Es así que la política de JE se convierte en una oportunidad para la adquisición de los saberes necesarios que garantizarían la continuidad de la educación secundaria en el marco de su obligatoriedad y para generar otros

⁴ En el artículo 27 de la Ley de Educación Nacional, se establece que la Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común.

⁵ La Jornada Ampliada estuvo dirigida a que los alumnos en situación de riesgo educativo pudiesen acceder “a porciones de nuestra cultura que amplíen y profundicen sus posibilidades de estar en el mundo y de transformarlo (...) hará centro en la Expresión y en la Comunicación: Literatura, Música, Teatro, Educación Física e Idioma Extranjero” (Resolución 307, año 2005, Boletín Oficial, 24 de junio de 2005).

⁶ Entre los objetivos de la JE podemos mencionar: 1) Fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que transitan el segundo ciclo de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria. 2) Afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes. 3) Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios. 4) Favorecer el tránsito de los estudiantes del Nivel Primario al Nivel Secundario, procurando más y mejores aprendizajes que fortalezcan sus trayectorias escolares. (Programa Provincial de Jornada Extendida. Educación Primaria Propuesta Pedagógica – Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Provincia de Córdoba. 2010)

modos de abordar la enseñanza y producir aprendizajes significativos en los estudiantes. En los documentos oficiales la JE aparece como una oportunidad para establecer otras maneras de trabajar y diferenciarse de la jornada escolar común.

En la provincia de Córdoba esta política prescribió los siguientes campos curriculares que se encuentran incluidos en la propuesta curricular para la Educación Primaria: Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones artístico – culturales, Lengua Extranjera (Inglés) y Actividades corporales y ludomotrices. Este programa optó por cubrir las horas suplementarias con docentes (de la propia escuela o externos) designados por módulos u horas cátedra y a término (es decir, por un plazo determinado), con la intención de habilitar la reformulación periódica de los talleres en caso de necesidad. Los talleristas son designados en calidad de interinos por módulos de dos horas reloj y pueden ser designados para cinco módulos como máximo (Velleda, 2013).

Desde la perspectiva que adscribimos, las políticas son resignificadas por los sujetos en las instituciones, para comprender este proceso recuperamos aportes de Ezpeleta (2004 en Carranza, 2008) quien sostiene que las innovaciones en las prácticas docentes tienen mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando han surgido de las propias escuelas, o pueden articularse con la trama cultural de las instituciones. Por otro lado, Terigi (2005 en Carranza, 2008) ubica al Estado como interlocutor, expresa que una política educativa supone la decisión de ejercer poder sobre instituciones y actores en determinada dirección, no desconoce que coexisten posibilidades de prácticas locales innovadoras, pero señala que las escuelas, por sus propios medios, no pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Por ello, propone vincular las metas de las políticas educativas con las escuelas, a través de un acompañamiento (orientación pedagógica) por parte del Estado a las transformaciones propuestas.

Para comprender de qué manera los sujetos se apropian y significan la política y las formas que adquiere la tarea institucional y pedagógica nos nutrimos también de los aportes de Nicastro (2017), quien sostiene que

la implementación de una política requiere de una serie de mediaciones que realizan los actores. Esta autora señala también que trabajar involucra una brecha entre prescripción y realidad, por lo tanto, una política prescribe una serie de decisiones, regula, sugiere, da pistas, pero siempre existen brechas, distancias, necesidades de ajuste a las características de la institución en la que se inscribe, por ello es importante poder dar lugar a los significados que circulan sobre la relación entre prescripción y realidad.

Hemos recuperado también los aportes de Rockwell (2011) en torno a los procesos de apropiación, quien sostiene que los sujetos realizan un trabajo activo por apropiarse de lugares, tiempos, palabras y saberes en la escuela. Cada forma escolar estructura diferentes condiciones que propician modalidades de apropiación, donde los sujetos “toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen y lo transforman para poder comprender” (Rockwell, 2011, p. 35) la cotidianidad escolar.

Para precisar la problemática de estudio es necesario también conceptualizar la idea de tiempo escolar. El sistema educativo se configuró desde una idea de tiempo imperante en la modernidad (como algo físico y uniforme), la cual quedó desajustada en relación a los ritmos flexibles y móviles de la sociedad actual. Resulta relevante problematizar el tiempo escolar y analizar desde qué nociones y sentidos se está pensando su extensión. Los documentos ministeriales señalan que prolongar el tiempo de la escolaridad posibilitará repensar las cualidades de la experiencia escolar, fortalecer modelos pedagógicos y las trayectorias de los niños y niñas, hacer que la escuela sea un ámbito más justo e inclusivo y generar una propuesta de trabajo articulada entre diferentes áreas o disciplinas (Storino, 2012). En este aspecto, destacamos que la perspectiva política que promovió inicialmente la ampliación de la jornada escolar puso énfasis en las potencialidades pedagógicas⁷ que esta propuesta podría generar en las instituciones.

⁷ En un primer momento se enfatizó en los aprendizajes y luego se prioriza en las propuestas de enseñanza.

En este sentido, si la prolongación del tiempo escolar pretende garantizar derechos, requiere cambios en las políticas y en las pedagogías por lo que puede constituirse en una oportunidad de producir modificaciones en las instituciones. Estos cambios son complejos ya que implican tocar los componentes de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001). Esta idea hace referencia a cómo la organización escolar, la división del tiempo, del espacio, la manera de estructurar el conocimiento, de calificar a los estudiantes, las formas de acreditación de los aprendizajes, la relación de la escuela con las familias, contribuyen a sostener una forma de lo escolar que se resiste a los cambios que las reformas educativas imponen.⁸

La problemática que nos propusimos indagar buscó reconstruir y caracterizar la institucionalidad producida a partir de la implementación de la política de prolongación del tiempo escolar en una escuela primaria situada en Córdoba capital, poniendo especial atención a la propuesta pedagógica y experiencias formativas que se despliegan en el marco de esta política. Es necesario comprender esta producción institucional en un proceso complejo siempre inacabado, entre lo instituido y lo instituyente que se configura por la incidencia de la política de JE, la manera singular en que los sujetos institucionales se apropian y significan, y las formas que adquiere la tarea institucional y pedagógica.⁹

A partir de esta aproximación y construcción de la problemática de estudio nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿qué características

⁸ Otra idea que nos ayuda a comprender las resistencias que operan en las instituciones frente a propuestas que intentan producir cambios, es el concepto de forma escolar. La escuela instituyó en la modernidad un modelo educativo configurado por una manera de organizar el tiempo y el espacio, modos de distribución de los cuerpos, las posiciones del saber y no saber, formas de organización de los conocimientos a fines de la enseñanza y modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes. Estas prácticas obedecen a un conjunto de reglas relativamente estables que constituyen lo que algunos autores denominan la gramática escolar o componentes duros del formato escolar (Baquero, Diker y Frigerio 2013).

⁹ Entendemos a las instituciones como formaciones sociales e históricas complejas, que asumen diferentes contenidos, matices y perfiles, según sea el contexto específico en el que se singularizan y las historias particulares a las que se anudan los distintos momentos de su constitución, los avatares que atraviesan su proceso de institucionalización y los sujetos que participan del mismo. Para su estudio se requiere, entonces, el análisis de factores socioculturales, institucionales y subjetivos que se entretrejen en la producción de los procesos que las configuran. (Programa Análisis Institucional de la Educación, 2022. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH- UNC).

adquiere el proceso de institucionalización de la JE en la Escuela? ¿Cómo significan los sujetos esta propuesta y qué procesos de producción se ponen en juego? Nos interrogamos también sobre la modalidad que adopta la JE en relación a las propuestas pedagógicas y los espacios que se disponen para desarrollar esta tarea. Es así que nos preguntamos: ¿qué configuraciones de tiempos, espacios y prácticas pedagógicas se construyen? ¿Cómo significan la prolongación del tiempo escolar los docentes, directivos, los estudiantes y las familias?¹⁰

En este escrito vamos a focalizar en dos aspectos del proceso de institucionalización de la JE que nos permitirán caracterizar la manera singular en que esta política ha sido apropiada y resignificada por los sujetos institucionales. En primer lugar, vamos describir y analizar el acompañamiento y las mediaciones realizadas por el equipo directivo. Entre las diversas tareas abordaremos la manera singular en que el equipo directivo acompañó al personal docente para hacer posible la tarea pedagógica, es así que prestaremos especial atención al proceso de inclusión de los docentes que ingresan en JE; y luego pondremos foco en las características que adoptó la propuesta pedagógica en esta trama institucional. Daremos cuenta de estos dos aspectos recuperando las voces de docentes y directivos.

La perspectiva teórico - metodológica

Nuestra perspectiva teórico - metodológica se nutre de los aportes de los estudios institucionales en educación, la perspectiva socio - antropológica y la pedagogía contemporánea. Se trata de un estudio de caso, un recorte empírico y conceptual de la realidad social con la intención de dar cuenta

¹⁰ Aclaremos que nos interesó también investigar la perspectiva de los niños y familias sobre la implementación de la JE. Acorde con esta idea, a fines del 2019 pudimos realizar talleres con los estudiantes de 5to y 6to grado de ambos turnos y entrevistas con estudiantes de 6to grado. Nuestro propósito era continuar y profundizar en esta línea de trabajo en el año 2020, pero este proceso se vio interrumpido por la pandemia. Durante ese periodo de tiempo pudimos realizar entrevistas a directivos y, con la vuelta a la presencialidad a inicios del 2022, realizamos un taller con docentes. En las entrevistas y talleres recuperamos algunos aspectos relevantes de cómo abordaron el trabajo pedagógico durante la pandemia.

de sus particularidades en el marco de su complejidad (Neiman y Quranta, 2006). La elección de la escuela estuvo precedida por contactos previos que garantizaron nuestra inserción.

Realizamos el trabajo de campo en una escuela primaria de gestión estatal, situada al sudoeste de la ciudad de Córdoba, y se sostuvo durante varios años (de 2017 a 2022) por momentos con mayor intensidad y presencia en la institución. Hemos utilizado diferentes técnicas de recolección de información: entrevistas en profundidad con el equipo directivo, con docentes de JE y diferentes diálogos con estudiantes, observaciones de clases y muestras de producciones realizadas en JE, consulta de documentos, talleres con docentes y la producción de un audiovisual. Se priorizó recuperar las voces de los actores y su perspectiva sobre la extensión del tiempo escolar.

La información obtenida nos permitió profundizar y delimitar mejor las preguntas de investigación y abrir nuevos interrogantes para ahondar y precisar las particularidades de nuestro objeto de estudio.

El análisis de la información fue realizado de manera simultánea a nuestra estancia en el campo, identificando recurrencias y divergencias, cuestiones que nos sorprendían y orientaban a nuevas búsquedas.

Al momento de realizar este trabajo nos interesó explorar alternativas a la producción de conocimiento más tradicional en la investigación cualitativa y nos propusimos desarrollar una investigación en la cual generar instancias reflexivas con los sujetos participantes, poniendo a discusión - reflexión aspectos relevantes del material de campo¹¹. En este sentido, a partir del análisis de la información obtenida en las entrevistas y las observaciones realizadas propusimos la realización de talleres con los docentes. Estos talleres tuvieron dos intencionalidades, profundizar sobre aspectos

¹¹ Con este propósito realizamos una búsqueda bibliográfica sobre investigación participativa y colaborativa que nos permitiera sostener de manera conceptual y metodológica el trabajo realizado. Para ello recuperamos los aportes de la investigación colaborativa de Desgagné y Anadón (2001), la noción de coinvestigación de Achilli (2017) talleres de educadores de Achilli (2009), etnografía colaborativa de Milstein (2011) y la perspectiva de investigación e intervención de Schejter (2017). Las lecturas de estos autores nos permitieron pensar en otras posibilidades de realizar investigación, generando instancias de intercambio con los sujetos entrevistados.

específicos de la investigación e intercambiar y poner en diálogo las interpretaciones que íbamos construyendo con los actores institucionales.

La información obtenida fue presentada a los docentes en diferentes talleres adoptando la modalidad de instancias de devolución, consideradas como un espacio de producción de conocimientos a partir de la puesta en discusión, la apertura de un espacio de diálogo e intercambio (Cocha y Furlan, 2017). De este modo acercamos las interpretaciones que íbamos construyendo a partir de la información obtenida y las pusimos en diálogo, abrimos un espacio de conversación con los docentes que permitió que estos reflexionaran sobre su propio quehacer, intercambiaran opiniones y abrieran debates interesantes sobre la extensión del tiempo escolar. Esto complejizó nuestra mirada y comprensión de la problemática abordada, atentos al carácter situado del decir de los sujetos sobre sus prácticas cotidianas e instaló en el equipo de investigación nuevas preguntas e interrogantes.

El acompañamiento del equipo directivo

Siempre digo que me llama la atención cómo están tan unidas, si necesitás algo tenés al profe, al directivo que te van apoyar.
(Prof. Educación Física, entrevista 2018).

La implementación de una política requiere de una serie de mediaciones que realizan los sujetos. Nicastro (2018) expresa que trabajar involucra una brecha entre prescripción y realidad. En este aspecto especifica que es mucho más que aplicar, “implica abrir los significados que circulan sobre la relación entre prescripción y realidad” (p. 69). Esta autora señala que los directores en su trabajo:

Se encargan de leer e interpretar condiciones, reconocer recursos existentes, establecer relaciones, definir tareas y también en muchas oportunidades inventan diferentes posibilidades de realización, en el marco de una relación irreductible entre lo que se define como la prescripción y aquello que se re-

conoce como la realidad cotidiana de su trabajo. (Nicastro, 2018, pp. 103-104)

Siguiendo ese planteo, los directores construyen mediaciones en su intervención, por ejemplo, acortan las distancias entre lo que propone un diseño curricular (de manera general) y la propuesta para el aula, facilitan información para abordar distintas situaciones, la seleccionan y precisan haciendo recortes (Nicastro, 2018).

En este sentido, queremos destacar que una política prescribe una serie de decisiones, regula, sugiere, da pistas, constituye un modelo a seguir, pero dicha política no se aplica tal cual se expresa en la normativa, siempre existen brechas, distancias, necesidades de ajuste a las características de la institución en la que se inscribe, incidiendo de manera significativa la interpretación que realizan los sujetos. En este apartado haremos referencia a las mediaciones realizadas por el equipo directivo para hacer viable la política de la JE en la Escuela entre las que destacamos: la organización del tiempo escolar, la designación de los espacios, el proceso de inclusión de los docentes que ingresan a dar clase en JE y el trabajo con las familias en torno a la relevancia de que los niños y niñas asistan a JE. Como expresamos con anterioridad, en esta producción vamos a abordar la manera singular en que el equipo directivo acompañó a los docentes para hacer posible la tarea pedagógica considerando los acuerdos elaborados a nivel institucional, focalizando en el proceso de integración de los nuevos docentes a la trama institucional.

Ponemos la atención en estas mediaciones porque consideramos que el modo en que se llevan a cabo da cuenta de la manera singular en que en esta escuela los sujetos se apropian y resignifican la política de JE, dando lugar a tareas de acompañamiento que influyen en los sentidos que le otorgan los docentes a esta política, y la manera que desarrollan la tarea pedagógica.

La incorporación de los docentes de JE

En el año 2010 a nivel nacional se promovió la política de ampliación del tiempo escolar, en Córdoba se inicia en 2005 denominándose Jornada Ampliada (JA)¹²; y en el 2011, en consonancia con los lineamientos de la política nacional, se generó la propuesta de JE. En la Escuela estudiada, esta política comienza en el 2005 con JA, y JE se inicia en el año 2014; ambas propuestas coexistieron de manera simultánea hasta que en el año 2017 se unifica bajo la denominación de JE.

La propuesta de Jornada Ampliada estuvo dirigida a estudiantes en situación de riesgo educativo, cuyo propósito fue ampliar el acceso a mundos culturales, con la intencionalidad de profundizar sus posibilidades de estar en el mundo y de transformarlo, para ello la política focalizó en la Expresión y en la Comunicación: Literatura, Música, Teatro, Educación Física e Idioma Extranjero (Resolución 307, año 2005, Boletín Oficial, 24 de junio de 2005).

El programa de JE también comenzó priorizando aquellas escuelas que atienden a niños en situación de vulnerabilidad, con la finalidad de posibilitarles a quienes cursan los últimos años de la escuela primaria el acceso a diferentes experiencias educativas que favorezcan y habiliten el tránsito a la educación secundaria. La jornada se extendió de 4 a 6 horas (Documento Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010) y con el tiempo se amplió su alcance, con la finalidad de lograr el acceso a otros sectores sociales tendiendo a su universalización.

Los docentes de JA eran designados con un cargo de dieciocho horas cátedras, contaban con un tiempo para planificar y trabajar con sus pares (2 hs semanales) y poseían diferente titulación: algunos eran profesores de Educación Primaria y otros profesores de Educación Secundaria.

¹² Córdoba inicia en el 2001 con la Microexperiencia de extensión de la jornada, una experiencia piloto que abarcó a 52 escuelas de la provincia, concebida como una política compensatoria y se seleccionó a instituciones que atendían a alumnos en riesgo educativo. Se amplió la jornada 2 horas en algunos días de la semana y se ofrecía a los estudiantes de manera optativa actividades en las áreas de informática, inglés y teatro.

Según el testimonio de los directivos, en los inicios se designó personal sin título docente, pero con antecedentes vinculados al espacio educativo a cargo.¹³

En el año 2018, momento en que iniciamos la investigación en la Escuela, los docentes de JA poseían once años de antigüedad aproximadamente y estaban a cargo de los siguientes campos curriculares: Música, Inglés, Literatura y Educación Física. Según los directivos, la política provincial promovió la extensión del tiempo escolar para que los estudiantes puedan adquirir saberes relevantes para la continuidad de los estudios secundarios, por ese motivo en la institución comenzó en los sextos grados, con Informática e Inglés y luego se incluyeron el resto de los campos curriculares.

A diferencia de JA, los campos curriculares de JE podían ser cubiertos por docentes de Jornada Común (JC) o externos y a término (por un plazo determinado), con la intención de habilitar la reformulación periódica de los talleres en caso de necesidad. Eran designados en calidad de interinos por módulos de dos horas reloj, podían cubrir hasta cinco módulos como máximo (Veleda, 2013) y el requisito era poseer titulación docente.

En la Escuela estudiada, los docentes de JE poseían menor antigüedad, entre dos y tres años, una gran mayoría se desempeñaba en JC a excepción del profesor de Educación Física que solo trabajaba en JE. La organización curricular en este caso contó con marcos más precisos que los de JA, se prescribieron los siguientes campos: Literatura y Tic, Ciencias, Expresiones artístico – culturales, Lengua Extranjera (Inglés) y Actividades corporales y ludomotrices.

La mayor precisión en la contratación de los docentes y los campos curriculares guarda relación con las definiciones de la política. En este sentido, los objetivos de la JE se focalizaron en: fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que transitan el segundo ciclo de la escuela primaria;

¹³ Según información brindada por el equipo directivo, en JA se designaron profesores que no tenían titulación docente y ocupaban estos cargos por vínculos con personas que ocupaban cargos políticos. Pese a esta situación, en esta institución se han establecido estrategias para dar prioridad al trabajo pedagógico.

afianzar el oficio de estudiante; promover experiencias educativas que amplíen el horizonte cultural de los niños y niñas; favorecer el tránsito de los estudiantes al Nivel Secundario apuntalando aprendizajes que fortalezcan las trayectorias escolares. En cambio en JA, y como expresamos con anterioridad, el sentido estuvo puesto en la ampliación del universo cultural de los estudiantes. (Resolución 307, año 2005, Boletín Oficial, 24 de junio de 2005).

En la trama institucional, la incorporación de JE incluye una mayor heterogeneidad en el colectivo docente: docentes de JC, Maestros de Ramos Especiales y docentes de JE con condiciones de trabajo diferentes a las instituidas, es decir, docentes de JC con horas en JE, docentes con un cargo de 18 hs.¹⁴ y docentes designados por módulos de manera exclusiva en JE. En este caso no se instituyen nuevos puestos de trabajo, el cargo es docentes pero con condiciones de contratación diferentes a los docentes de JC, por lo que consideramos que se da una mayor heterogeneidad en las condiciones de trabajo en el colectivo docente, lo cual genera cierta complejidad en la trama de relaciones y vínculos, como también en la tarea del equipo directivo.¹⁵

Esta heterogeneidad en el colectivo docente por las diferentes trayectorias, antigüedad y condiciones de trabajo, podría derivar en tensiones en las tramas de relaciones y vínculos. De todas maneras, los testimonios de los entrevistados resaltan el trabajo colaborativo.¹⁶ Conjetura-

¹⁴ Es el caso de los docentes designados en JA que fueron incluidos en JE. Es importante aclarar que esta situación se ha dado en esta institución por haber participado previamente de la propuesta de JA.

¹⁵ Esta complejidad es aún mayor si consideramos que en las escuelas primarias se encuentran también las Docentes de acompañamiento a la Inclusión (DAI) y Docentes del programa de fortalecimiento pedagógico en Matemática, Lengua y Ciencias. Es importante señalar que según Garay (2015) el campo escolar presenta una división técnica muy simple y que ha permanecido invariante dentro de la escuela. En estas instituciones, los puestos de trabajo dependen de cómo esté categorizada la escuela y del número de secciones que tenga. Es por esto, que si se incluye algún programa especial o se realiza extensión de jornada y se incorporan nuevos trabajadores o profesionales, como maestros integradoras, trabajadores sociales, o de la salud, constituyen un personal transitorio o en comisión de servicio, lo que no implica nuevos puestos de trabajo instituidos de modo orgánico. La autora aclara que puede haber excepciones, pero en general la división técnica es simple y permanece sin cambios significativos.

¹⁶ Con esta idea queremos resaltar lo que predomina en sus testimonios, de todas maneras, no negamos que se hayan generado tensiones.

mos que el trabajo en equipo de los directivos, las decisiones tomadas en relación al trabajo de los docentes y entre docentes fueron aspectos que contribuyeron a generar una trama colaborativa en la cultura institucional.

En relación a la tarea del equipo directivo, en JE la normativa señala que el directivo se desempeña como coordinador de las tareas de JE y se especifica una retribución económica por esta función.¹⁷ En la Escuela, identificamos que la directora y las vicedirectoras estaban involucradas en esta propuesta. En el tiempo que desarrollamos la investigación observamos un trabajo colaborativo y en equipo entre las integrantes que conformaban la gestión, existía distribución de las tareas vinculadas con la JE y comunicación fluida entre ellas. Así lo expresa uno de los entrevistados:

Vivo en un barrio cercano, pero uno no conoce la realidad hasta que está inmerso en ese lugar, (...) decidí ver qué tenían para decirme los directivos para desenvolverme y sentir el apoyo; siempre digo que me llama la atención cómo están tan unidas, si necesitás algo tenés al profe, al directivo que te van apoyar. (Prof. Educación Física, Entrevista 2018)

Por otro lado, durante el trabajo de campo observamos lo siguiente:

Al reunirnos con el Equipo Directivo para acordar el trabajo a realizar en la institución educativa, observamos que la directora y vicedirectoras ocupaban la misma oficina. Este espacio cuenta con una puerta que posibilita ingresar a la sala de docentes, la cual en la mayoría de las ocasiones permanecía abierta. Cabe señalar también que la institución posee una oficina exclusiva para el director/a pero que en general se encuentra desocupada, en ocasiones, nosotros la hemos utilizado para realizar entrevistas. (Registro de campo, 2018)

El modo en que el equipo directivo comparte el espacio de trabajo nos da indicios para pensar que han generado una trama de relaciones y vínculos entre ellas que les posibilita trabajar en el mismo espacio físico.

Entre las tareas que destacan los docentes entrevistados se encuentra el acompañamiento del equipo directivo cuando realizaban encuentros, mediaciones y orientaciones sobre la propuesta de JE y daban

¹⁷ La directora, además de ejercer esta función, había formado parte del equipo docente en su etapa inicial y una de las vicedirectoras tenía horas docentes en el espacio curricular de Ciencias.

guías de cómo organizar las clases. Así lo manifiesta un entrevistado:

Cuando yo arranqué, desde dirección me explicaron cuál era el objetivo que baja el Ministerio. Me explicaron qué era JE, el tema del proyecto, que el alumno pueda desestructurarse un poco en el aula, (...), y que a su vez aprenda contenidos que apuntan a eso de la vivencia corporal, al juego con el otro. Me mostraron planillas de cómo estaban planificando las profes que ya estaban en JA, que ahora están en JE, en base a la estructura de la planilla que usaban ellos y yo me acomodé o me amoldé a eso. (Prof. Educación Física, Entrevista 2018)

Consideramos que este modo de trabajo de la gestión ha incidido en las características del trabajo de los docentes en JE. Uno de los desafíos que se le presentó al equipo directivo fue la organización de los horarios de los docentes, ya que requirió un tiempo extra de trabajo institucional y constituyó una tarea logística compleja, que de todas maneras pudieron afrontar.

Por otro lado, las diferencias en las condiciones de trabajo de los docentes harían pensar en las dificultades y posibles obstáculos que esto generaría en la tarea entre pares. En los comienzos quienes estaban en JA disponían de dos horas para planificar y trabajar de manera conjunta. Este reconocimiento de horas pagas a la tarea de planificación y trabajo entre pares, posibilitó la realización de proyectos compartidos, aspecto valorado por el colectivo docente. Al incorporarse JE, éstos eran designados por módulos y no contaban con horas remuneradas para planificar. Debido a esta diferencia en las condiciones de trabajo, en los últimos años, a partir del 2019–2020, los directivos tomaron la decisión de sustituir estas horas por tareas de enseñanza. Podemos interpretar que esta decisión se vincula con generar condiciones de trabajo más equitativas entre los docentes. Recuperamos las ideas de Nicastro (2017) quien manifiesta que los directores toman decisiones en torno a:

Los modos de vinculación y agrupamiento de los distintos actores entre sí, con su tarea y con la organización en su conjunto. También deciden sobre la definición de roles y responsabilidades, en determinados espacios y tiempos y en el marco de una trama colectiva particular. (Pp. 95–96)

Las decisiones de los directivos inciden en la trama de relaciones y vínculos, las mismas pueden promover la cooperación entre los docentes o el individualismo; en este caso, no afectó de manera negativa el trabajo en parejas pedagógicas. Los docentes gestionaban los momentos para planificar, valoraban esta tarea, les permitía enriquecer las propuestas y aprender a partir de los aportes de colegas con una trayectoria distinta. A su vez, constituía un momento donde compartían saberes, experiencias y los orientaba sobre las formas de trabajo en la institución. Así lo expresa un entrevistado:

Decidí escuchar, ver cómo se daban las clases, ver cómo es la relación docente alumno, docentes padres, docentes directivos (...), escuchar las experiencias de mis compañeros. Uno es profe pero siempre tiene alguna duda, o miedo, necesita de alguien con más experiencia para apoyarse, principalmente hice eso: escuchar cómo se desenvolvían los demás para poder desenvolverme frente al grupo. (Prof. Educación Física, Entrevista 2018)

Otro docente expresa la manera en que tramitan el trabajo entre compañeros, gestionan tiempos y espacios para planificar y se enriquecen al trabajar con otros, constituyéndose en una experiencia formativa:

Siempre estamos en contacto con todas las compañeras, no hacemos nada por separado. Acá se trabaja mucho en equipo y armamos todo en equipo (...) sí o sí nos hacemos el espacio (...), buscamos el día (...), nos juntamos (...) acá en la escuela, en la dirección o en las aulas, comentamos en los pasillos, mirá tal y este día nos juntamos y ya traemos ideas armadas. Para mi trabajar en equipo es mucho mejor, yo siempre apuesto a eso, a trabajar con el otro porque te ayuda a vos, te enriquece a vos como maestra. Mirá tengo esta idea, ah bueno, mirá nunca se me hubiera ocurrido, la hacemos, ¿te parece que la hacemos así? (Prof. de Ciencias en JE, Entrevista 2018)

A pesar de las diferentes condiciones de trabajo entre el colectivo docente, podemos señalar que el modo colaborativo y en parejas pedagógicas ha contribuido a la colectivización del trabajo entre los docentes. En esa línea, consideramos pertinente traer la noción de sostén de Nicastro (2018), para lo cual recupera aportes de Martuccelli (2007). Esta idea nos permite pensar en la relevancia que cobran las interacciones entre pares en la tarea

educativa y en el modo de dar lugar a los nuevos docentes, transmitiendo la manera en que se trabaja en la escuela y reconociendo también sus aportes:

La noción de soporte tiende, por lo tanto, a contar con ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social. (Martuccelli, 2007 p.63 en Nicastro, 2018 p. 77)

Destacamos la relevancia que han cobrado las relaciones de trabajo “entre” pares, que han permitido delinear algunas características de la labor pedagógica en JE e integrar la prolongación del tiempo escolar al proyecto institucional (aspecto que será desplegado en el siguiente subtítulo).

Por último, señalamos que los documentos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) establecen el acompañamiento en la implementación de la JE a través de capacitación y asistencia técnica; pero durante el desarrollo de la investigación los docentes expresaron no haber participado de alguna de estas instancias.¹⁸ De todas maneras, el equipo directivo ha manifestado realizar acompañamiento a docentes que por su trayectoria requerían cierta orientación en torno a cómo trabajar en el campo curricular designado en JE. Sobre todo, y como expusimos con anterioridad, en el momento que ingresan a trabajar en la Escuela. En este aspecto los directivos destacan también la prioridad puesta en el trabajo pedagógico en JE.

¹⁸ Según el Relevamiento de Jornada Extendida de los años 2014 y 2015, elaborado por la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área Investigación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se han realizado instancias de capacitación, de todas maneras, señalan que, si se pretende profundizar en esta política, se debieran realizar acciones destinadas a capacitación de directivos, coordinadores y docentes. Es preciso continuar trabajando en una adecuación de sus contenidos; a la vez que revelar aquellas instituciones escolares que aún no han contado con instancias de formación. Esta propuesta se fundamenta en que la política de Jornada Extendida pretende extender su cobertura en los próximos años a otros ciclos del nivel primario, sino que, además se ampliará a otras escuelas.

Una aproximación a las propuestas pedagógicas en JE

Considero que trabajar con un par de la misma especialidad siempre enriquece porque hay vivencias y conocimientos que el otro te puede aportar (...). Al estar con Miriam, aprendo de ella, por la experiencia que tiene en el manejo del grupo, cómo desenvolverse en las actividades, cómo planificar (...) lo veo fructífero y uno también le puede aportar al otro. (Entrevista docente de Educación Física en JE, 3/8/2018)

Como parte de las orientaciones para la implementación de la política de JE, se indica la relevancia de fortalecer los modelos pedagógicos y generar propuestas de articulación entre diferentes disciplinas. En la escuela estudiada, observamos una propuesta pedagógica organizada a partir de la realización de proyectos integrados, el trabajo docente en parejas pedagógicas y la modalidad de aula taller. En este apartado nos proponemos realizar una descripción y análisis que recupere estos tres aspectos para comprender la modalidad de trabajo desarrollada en JE. Con este propósito, recuperamos el relato de los docentes donde se plasman los procesos de apropiación y resignificación que hacen los sujetos de estos lineamientos que impregnan su quehacer cotidiano.

El aula taller

En los lineamientos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2006, para la implementación de la JE “se propone que la estrategia didáctica sea la del taller. Esta modalidad a grandes rasgos se caracteriza porque invita a ‘aprender haciendo’. La tarea se organiza alrededor de un proyecto común que resulta del diseño y la planificación del conjunto”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Política Nacional de Extensión de la Jornada Escolar. Propuesta para la discusión. (2006, p. 10)

Con la intención de precisar el concepto de aula taller, hemos recuperado los aportes de Romero García (2008) quien a partir de un análisis

de información bibliográfica sobre esta temática propone diferentes significados que nos ayudarán a comprender sus implicancias al momento de pensar las propuestas pedagógicas en la JE. Destaca dos grandes perspectivas: en primer lugar, el aula taller se presenta como una metodología basada en el aprendizaje activo a partir de situaciones y experiencias concretas, y, en segundo lugar, se puede concebir al aula taller como un espacio físico y social, un lugar concreto donde se realizan actividades en un ámbito de interrelación social apto para trabajar en grupos.

En las entrevistas realizadas los docentes destacan que el trabajo en la modalidad de taller adquiere ciertos significados. Al respecto, una docente dice que “en JE, trato de hacerla un poquito más amena (...) más relajada para los niños” (docente JE, 27/7/2018). En este sentido, otro docente relaciona el trabajo en taller con un momento de mayor libertad, menos estructurado y más recreativo, donde se trata de potenciar las habilidades de los alumnos:

Tratamos de llevar una estructura semejante a la jornada de cuatro horas pero dando un poquito más de libertad al alumno, como un taller, donde el alumno tenga un contenido a trabajar pero que lo vivencie y que esté más relajado (...) salir de esa estructura que tiene la escuela que tenés que aprender y tener la nota y si no aprendés te va ir mal, sacar un poco eso y hacer una propuesta más recreativa. (Entrevista Docente de Ciencias en JE, 2/8/2018)

Una tercera docente señala expresamente que trabaja en aula taller, y en este sentido pretende que los estudiantes logren un aprendizaje significativo, que puedan tener experiencias diferentes -a copiar, escribir, a leer de una fotocopia, prácticas que parecerían habituales en JC- y que puedan producir:

Los proyectos que se plantearon fueron a través de la modalidad del aula taller (...) tratamos de buscar... de que sea algo significativo para ellos... lleva un trabajo de investigación previa por parte de ellos. En el aula taller les presentamos videos, imágenes, mucho trabajo en equipo y en grupos. (Entrevista Docente de Ciencias en JE 3/8/2018)

En los lineamientos pedagógicos propuestos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se propone como desafío generar nuevos espacios de trabajo donde no se repliquen los modos de jornada común, y se postula como modalidad organizativa del tiempo didáctico al taller. “Esta modalidad de trabajo facilita un modo de implicación diferente de estudiantes y docentes... el taller se ofrece como un contexto de aprendizaje, una práctica innovadora y un ámbito de trabajo colectivo”. (Programa Provincial Jornada Extendida, 2010 p. 3)

En la institución se recuperan estos lineamientos y se concibe al trabajo bajo la modalidad de taller como un tiempo “ameno”, “diferente”, “donde se presentan situaciones significativas”. En síntesis, como un ámbito para el desarrollo del trabajo con otros y de recuperación del interés por aprender.

Tal como lo expresan los docentes, el aula taller se convierte en un espacio donde se presentan situaciones significativas que posibiliten respuestas diferentes y se invita a los sujetos a investigar, buscar, experimentar, preguntar y preguntarse. En este marco podríamos suponer que se produce un replanteo de la dinámica del aprender y en las posiciones de los estudiantes y de los docentes. Los alumnos cambian de rol, dejan de ser pasivos y se transforman en sujetos activos de su proceso de aprendizaje y los docentes se convierten en alguien que acompaña, coordina y desencadena procesos cognitivos a través del diálogo y el debate.

Las dos perspectivas sobre el aula taller citadas por Romero García (2008) como metodología y como espacio físico y social comparten el supuesto de constituir una metodología contrapuesta a la enseñanza y al aprendizaje tradicional¹⁹ Por el contrario, la metodología taller presupone que los aprendizajes se generan en situaciones de experiencias concretas, donde se aprende haciendo junto a otros, y adquieren relevancia los intereses y necesidades de los estudiantes y el conocimiento obtenido se

¹⁹ La enseñanza tradicional plantea que la comprensión deviene como resultado natural de una enseñanza bien organizada y del desarrollo de una secuencia temática que fundamenta la clase expositiva del docente, siendo su función presentar, organizar y sintetizar los contenidos.

transfiere a la realidad para transformarla. En la metodología taller hay una importante modificación en cómo se piensa la enseñanza y el aprendizaje, docentes y estudiantes se convierten en sujetos que aprenden en el marco de interacciones generadas en las situaciones concretas ofrecidas.

En el relato de los docentes es posible advertir una modificación en cómo pensar la enseñanza, se observa también el despliegue de un compromiso con la tarea: “El docente tuvo que investigar primero porque no las sabíamos a todas” (Taller docente, junio de 2019). De esta forma, el trabajo con aula taller permite reconocer que ciertos contenidos resultan novedosos, no se dispone de un saber absoluto y se necesita de un tiempo de indagación y apropiación de los contenidos para poder transmitirlos. En este sentido los docentes explicitan que todos aprenden: “El profe tuvo que aprender para que aprendamos todos juntos” (Taller docente, junio de 2019). Hay un momento de búsqueda de información sobre las temáticas a trabajar, hay interés en esa indagación, aspecto que se transmite en la enseñanza, todos aprenden en este proceso.

Esta forma de trabajo habilita la pregunta por los intereses de los alumnos y es una oportunidad para adecuar la propuesta pedagógica, así lo expresan los docentes:

Si algo le interesa al niño, se avanza más, quizás vos le das matemática, pero si le planteás algo que tiene que ver con su realidad y ahí él busca, tratar de que ahí surja su interés y esto en distintas temáticas, cuando el niño tiene interés ahí podés avanzar. (Taller docente, junio de 2019)

Bajo la modalidad de taller las docentes posibilitan que los alumnos se agrupen de otra manera, organizan los bancos en el aula de forma distinta, marcando diferencias con la clase más tradicional y rescatan el trabajo en equipo que hacen los estudiantes. De manera frecuente se organizan agrupamientos al interior de cada grado para la realización de actividades conjuntas y, con menor frecuencia y de acuerdo a las actividades propuestas en los proyectos integrados se conforman agrupamientos de alumnos de distintos grados.

Las parejas pedagógicas

Otro de los aspectos que caracterizan las propuestas pedagógicas en JE son las parejas pedagógicas, definidas por Bekerman y Danker (2010) como:

El trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos, incluye el momento de la planificación, la puesta en acción o ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión. (Bekerman y Danker, 2010 p. 4)

Cotrina, García y Caparrós (2017) comparten la visión precedente y agregan que se trata de una estrategia didáctica innovadora caracterizada por una modalidad de enseñanza colaborativa que requiere de la implicación voluntaria e intencional de dos profesores en todos los aspectos vinculados con la docencia.

El trabajo en parejas pedagógicas es valorado por diferentes motivos, una docente lo relata de la siguiente manera:

Considero que trabajar con un par de la misma especialidad siempre enriquece porque hay vivencias, conocimientos que el otro te puede aportar, más con Miriam, que tiene más recorrido que yo en la educación en la escuela (...) me parece que está bueno porque te sirve para poder explicar mejor la idea que uno tiene. En mi caso, al estar con Miriam aprendo de ella, por la experiencia que ella tiene, en cuanto al manejo del grupo, a cómo desenvolverse de una actividad a la otra, en cómo planificar (...) lo veo fructífero y uno también le puede aportar al otro. (Entrevista docente de Educación Física en JE, 3/8/2018)

De este modo, el trabajo en parejas pedagógicas brinda oportunidades para compartir ideas, intercambiar opiniones sobre las diferentes propuestas a desarrollar, y permite a los docentes con inserción reciente en la escuela aprender de aquellos que cuentan con una mayor trayectoria de trabajo en la institución. Estos aspectos en su conjunto permiten un enriquecimiento personal que podríamos suponer que tiene un correlato en el desarrollo profesional de los sujetos.

En esta línea podríamos plantear que el trabajo en parejas pedagógicas es un proceso de apoyo colaborativo (Cotrina, García y Caparrós 2017) que supone de alguna manera un elegirse, a veces sin conocerse para

descubrirse, y tal como sostiene el docente en la cita precedente, se trata de una relación construida a partir de un trabajo en común, basada en la confianza y que ofrece oportunidades de aprender del otro, de intercambiar opiniones y explicitar los posicionamientos en torno a las actividades propuestas.

Como se explicó en el apartado anterior, el trabajo en parejas pedagógicas se fue modificando, durante los primeros años de implementación de la JE, los docentes podían planificar y desarrollar de manera conjunta las propuestas, por esto quienes provienen del programa de JA cuentan con una mayor experiencia en este tipo de enseñanza colaborativa, aspecto que generó ciertas tensiones en el momento de unificación de las propuestas de JA y JE.

Otro elemento que aparece en el trabajo en parejas pedagógicas es la posibilidad de modificar ciertos esquemas de enseñanza más tradicionales y conocidos y permite introducir algunas de las transformaciones buscadas por la política de JE.

Y con los chicos fijate que rompe un poco con el esquema de venir trabajando con un profe sin mirar al que está al lado. Yo, por ejemplo, logré mezclar música con informática, grabábamos y era super accesible. Los chicos metían manos en la compu, había una compu que era la mía, yo traía mi compu, con cosas re simples, muy básicas y le daban otro disfrute a la clase. (Docente de Expresiones Artísticas y Culturales en JE, 18/05/2018)

En el relato del docente cobra relevancia el trabajo conjunto, la percepción de estudiantes interesados en las tareas propuestas y la presentación de una actividad desde una experiencia concreta y vivida por los niños. Desde la perspectiva de los docentes esta forma de organizar la enseñanza genera un mayor disfrute y el “aprender con alegría”, aspecto que constituye uno de los lineamientos de la política de JE presentes en los documentos oficiales de la provincia de Córdoba.

En síntesis, la posibilidad de realizar un trabajo en parejas pedagógicas es valorado en la institución por varios motivos, entre los que podemos destacar: la posibilidad de compartir con otros el trabajo, la generación

de un mejor clima laboral que habilita la cooperación y el apoyo, la oportunidad de abordar un mismo contenido desde diferentes miradas a partir de un hacer coordinado y complementario, y una especie de permiso otorgado a cada docente para aportar sus ideas y perspectivas, y por supuesto el trabajo en equipo.

Desde los lineamientos de la política de JE se enfatiza el trabajo en parejas pedagógicas, la modalidad de aula taller y los proyectos integrados como una posibilidad de “inventar otra experiencia escolar” para los estudiantes y los docentes, donde la prolongación del tiempo debería adquirir otros sentidos, es decir, constituirse un tiempo significativo para la enseñanza y el aprendizaje.

Los proyectos integrados

La extensión de la jornada escolar plantea diferentes objetivos, uno de los cuales se vincula a la apropiación de saberes para manejarse en la cultura contemporánea como también para la continuidad escolar y para ello se seleccionaron campos curriculares que pretenden materializar estos objetivos. Se propone también repensar la experiencia escolar, generar una propuesta más articulada entre las distintas disciplinas y fortalecer el modelo pedagógico. Es así que esta política crea desafíos en relación al trabajo pedagógico y plantea interrogantes en torno a qué tipo de actividades desarrollar en ese tiempo que se prolonga. Al mismo tiempo, los docentes destacan que el mayor tiempo escolar crea “cansancio” en los niños y niñas, entre los inconvenientes que identifican se encuentra la dificultad de concentración y atención de los alumnos, lo que requiere de un trabajo extra “de motivación” para generar experiencias de aprendizaje.

En esta Escuela se venía trabajando en la elaboración de proyectos integrados, y un modo de abordar la problemática del “cansancio” por permanecer más tiempo en la escuela fue ofrecer propuestas pedagógicas que logren captar la atención de los estudiantes y entrar en sintonía con sus intereses, formas de trabajo que se fortalecen al incluirse JE.

Anijovich y Mora (2017) plantean que el trabajo por proyectos no es una metodología nueva en las escuelas y para poder conceptualizarlos recuperan los aportes de Dewey:

Quien sostenía que era necesario aprender haciendo y señaló la necesidad de considerar los intereses de los alumnos como puntos de partida para la enseñanza. Además, sostuvo que era importante que el hacer pusiera a los estudiantes en contacto con la realidad a través de experiencias directas. (Anijovich y Mora, 2017, pág 93)

Para la elaboración de los proyectos integrados se selecciona una temática y participan los diferentes campos curriculares de JE, en algunos proyectos se incluyen también las áreas y disciplinas de JC. Durante nuestro trabajo de campo, los docentes nos relataron las experiencias de tres proyectos: “La murga” sostenido durante varios años, “El mundialito” en el 2018 y “Mujeres de la historia” en el 2019, donde a pesar de las diferentes temáticas abordadas aparecen algunos aspectos que se mantienen constantes al momento de implementar los proyectos integrados.

En general, al inicio del ciclo lectivo, en las reuniones de personal que constituyen una instancia de trabajo colectivo, el equipo directivo propone una temática y se abre una discusión sobre su relevancia. Luego, los docentes se distribuyen qué aspectos de la temática va a abordar cada grado, por lo que cada maestra/o comienza un proceso de búsqueda de información, destinan tiempos para la lectura y aproximación al contenido a trabajar. Así es relatado en un taller:

Cuando les dijimos bueno chicas nos gustaría que trabajemos sobre las mujeres de la historia en Argentina y bueno nosotros tiramos una idea que puede ser para segundo ciclo... pero averigüen, busquen y tuvieron ustedes que investigar para ver qué mujeres iban a tratar en el aula, que tuvieran algo que ver con los contenidos del aprendizaje del momento, del año, tuvieron que ver si realmente servía dentro de lo que ustedes proponían para el chico, que tampoco era el hecho de elegir una figura femenina, revalorizarla y que al chico no le llegue para nada. Entonces hace que el docente también tenga que investigar, es una muestra también para el alumno que dice mirá la seño tuvo que aprender también, la seño, el profe, tuvieron que aprender también para que aprendamos todos juntos. (Taller con docentes, 25/06/2019)

Esta forma de trabajo entra en consonancia con algunas orientaciones de la política de JE, como es el desarrollo de propuestas pedagógicas que se conviertan en una oportunidad para revisar las prácticas de enseñanza y la recuperación del entusiasmo por enseñar.

Como parte de este primer momento del trabajo en proyectos integrados, los docentes comienzan una búsqueda de información. Durante la etapa de indagación cada docente pone en juego un trabajo reflexivo donde establece relaciones con los contenidos abordados en ese momento del ciclo lectivo y con los saberes previos que portan los estudiantes y comienzan a imaginar los procesos de andamiaje que serán necesarios para lograr aprendizajes significativos.

Una vez que cada docente se involucró en la temática propuesta, establece diálogos e intercambios con los docentes que van a desarrollar su trabajo en el PI. Comparten las lecturas realizadas y las actividades que propondrán a los estudiantes, así se intenta romper con el aislamiento tradicional del trabajo docente, y la institución logra generar una serie de condiciones para pensar y producir propuestas de trabajo colectivas, se piensa la acción pedagógica con otros haciendo visible el trabajo en parejas pedagógicas.

Otra de las particularidades que adopta el trabajo en proyectos integrados, es que un mismo contenido es abordado desde diferentes perspectivas, cada docente ofrece conocimientos desde su campo curricular y aporta una manera singular de mirar y entender ese objeto. Por ejemplo, en las actividades planteadas en el proyecto “El mundialito”, cada grado en JC y JE trabajó un país y los estudiantes profundizaron en diferentes manifestaciones culturales, sociales, naturales y políticas de cada país que participaba de la competencia futbolística. Esta forma de trabajo demanda a cada campo curricular un ejercicio de coordinación y complementariedad en las actividades propuestas por los docentes, para ello fue necesario generar instancias de diálogo e intercambio que permitieran compartir lo que cada uno realiza y evitar la reiteración y superposición. En síntesis, un trabajo que requiere de mayor tiempo, disposición para trabajar con otros y que

complejiza la labor docente.

Esta modalidad de trabajo constituye una de las finalidades de la política de JE, en esta institución, como comentamos con anterioridad, esta forma de trabajo se venía implementando y se fortaleció a partir de JE, es por ello que en esta Escuela, el modo de trabajo en JE forma parte del proyecto institucional y así lo sostiene una de las integrantes del equipo directivo:

Eso está dentro de nuestra propuesta institucional, es también el paradigma educativo que tenemos y deberían tener todas las escuelas, trabajar de manera integral con el alumno, (...) trabajar un contenido por todos los caminos posibles, de todos los espacios curriculares que el niño accede, tener este conocimiento del mismo contenido desde distintos enfoques, ese es nuestro posicionamiento institucional y por eso nosotros venimos trabajando así (...) ancestralmente. Hace más de 20 años que estamos trabajando acá, hemos recibido esa doctrina, por decirlo de alguna manera, ese posicionamiento y es el mismo que vamos replicando y aggiornando a la actualidad institucionalmente, siempre se ha trabajado así aquí con el enfoque integral del desarrollo de los estudiantes. (Directora, Taller Docente, 25/06/2019)

Esta forma de trabajar remite a una forma institucional que adquiere sentido si logramos vincularla con el proyecto institucional, con una historia transmitida a lo largo del devenir institucional, algo que es constantemente revisado y adecuado a las necesidades y expectativas del contexto socio histórico. Según Garay (2000), las ideas que encarnan nuevos proyectos educativos para instituirse deben plasmarse en proyectos que deben poder consensuarse. Aclara también que esto no es suficiente, tienen que existir condiciones objetivas que lo hacen posible, es decir “condiciones objetivas y subjetivas al interior de la institución y en la sociedad” (Garay, 2000, p. 15). Otro aspecto que es necesario considerar, es la demanda social y los sectores sociales, una fuerza que logra poder instituyente, es decir un poder colectivo. Siguiendo a esta autora, en las instituciones educativas las demandas sociales de educación se nutren en las necesidades del individuo humano²⁰, haciendo foco en las necesidades de existencia que tienen que

²⁰ Garay (2000) distingue dos tipos de necesidades básicas, las de subsistencia y las de existencia, de este planteo de la autora recuperamos esta última idea.

ver con la formación del sujeto como ser social, como sujeto de saber, como sujeto de poder hacer, con su identidad e individuación (Garay, 2000).

En relación con estas ideas, observamos que en las temáticas propuestas en los proyectos integrados pueden captar la atención y los intereses de los estudiantes, esto se logra identificando puntos de apoyo en las experiencias cotidianas de los niños. Para ello se consideran problemáticas que atraviesan los entornos próximos donde los alumnos residen y temáticas que forman parte de las principales preocupaciones y debates del contexto actual, esto genera que las temáticas entren en consonancia con saberes y experiencias conocidas y próximas para los estudiantes.

Al mismo tiempo, otro aspecto que recuperan los docentes sobre los intereses de los estudiantes en las propuestas realizadas es el trabajo con otros “eso les encanta a los chicos, la murga es lo que más les gusta (a los chicos y a las señas), la música, se sienten tan bien” (docente JE, 3/8/2018). De este modo, el trabajo con otros y las propuestas que conjugan nuevas experiencias -diferentes a las ofrecidas de manera tradicional en las escuelas- parecen captar la atención de los niños.

El trabajo en proyectos integrados demanda un tiempo de producción de los estudiantes, quienes deben investigar sobre la temática, trabajar con otros y mostrar los aprendizajes obtenidos. Como cierre de estos proyectos se organizaban muestras, cada grado presentaba lo realizado al resto de la escuela y a sus familias. En esta instancia, evidenciamos el entusiasmo de los alumnos por dar a conocer y hacer público lo que habían aprendido. Las familias también participaban, se mostraban interesadas y acompañaban a sus hijos en este momento significativo.

En esta aproximación a las propuestas pedagógicas que forman parte de la JE podemos reconocer algunas de las transformaciones impulsadas por la política de extensión del tiempo escolar, tales como: una propuesta pedagógica que considera las necesidades e intereses de los estudiantes, en relación a la estrategia metodológica el uso del aula taller, desde un posicionamiento de docentes y alumnos que posibilita aprender a ambos en el desarrollo del proyecto, el abordaje de un mismo contenido desde los

diferentes campos curriculares, la recuperación del interés de los docentes por enseñar, y el entusiasmo de los estudiantes en las propuestas pedagógicas ofrecidas, lo cual posibilita construir otras experiencias de escolaridad que nutren y fortalecen las trayectorias escolares.

Retomando los planteos Garay (2000) observamos que existieron condiciones objetivas y subjetivas -la política de JE, la cultura institucional, el posicionamiento de docentes y directivos en torno a la tarea de educar- que hicieron posible que esta política adquiriera esta forma en la escuela estudiada.

Reflexiones finales

Terigi (2005 en Carranza, 2008) expresa que una política educativa supone la decisión de ejercer poder sobre las instituciones y actores en determinada dirección, no desconoce que coexisten posibilidades de prácticas locales innovadoras, pero señala que las escuelas, por sus propios medios, no pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Por ello, propone vincular las metas de las políticas educativas con las escuelas, a través de un acompañamiento (orientación pedagógica) por parte del Estado a las transformaciones propuestas.

La lectura de los documentos ministeriales sobre JE señalan la realización de capacitaciones para acompañar la implementación de esta política. Si bien no ahondamos de manera exhaustiva en este punto, los docentes han manifestado que no han participado de instancias formativas desarrolladas a nivel provincial, es por ello que en la implementación de JE en la escuela estudiada se destaca el posicionamiento y el significado otorgado por directivos y docentes a esta política. En este aspecto, recuperamos los aportes de Ezpeleta (2004 en Carranza, 2008) quien sostiene que las innovaciones en las prácticas docentes tienen mayor posibilidad de arraigo cuando pueden articularse con la trama cultural de las instituciones.

Siguiendo esta línea de pensamiento, conjeturamos que la política de JE se interpreta y resignifica en esta escuela, al compás del Proyecto

Educativo Institucional (PEI) que se venía construyendo en la institución, y esta política se integra a este proyecto, bajo una modalidad de trabajo colectivo que se venía desarrollando también.

Los PEI son garantes de la coherencia institucional en la medida que expresan la dimensión pedagógica de la escuela. Es así que “estos proyectos se presentan como herramientas de la gestión que permiten aunar y coordinar acciones de diversa índole, y brindan la posibilidad de alcanzar acuerdos que orientan los procesos y las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas” (Abrate y Van Cauteren, 2014, pp. 135).

Destacamos el potencial articulador que tienen los proyectos pedagógicos y el trabajo en equipo que promueven. De todas maneras, el trabajo colectivo se tensiona con las características de la organización de trabajo docente que dificulta la tarea con otros, ya que la enseñanza en las instituciones educativas escolares está pensada casi exclusivamente en la tarea con los estudiantes, existiendo tiempos muy limitados para el trabajo entre docentes.

En la escuela estudiada observamos que el equipo directivo, en función de los ideales que se cristalizan en el PEI, gestiona promoviendo la colectivización del trabajo docente (Nicastro, 2017), y en la medida de lo posible, genera condiciones para que el trabajo en equipo sea viable. Los docentes se apropian y resignifican esta modalidad de trabajo constituyéndose en una experiencia formativa (Rockwell, 2011), ya que les permite enriquecer su tarea y compartir conocimientos y saberes.

Destacamos que la política de JE se integra al PEI, y los docentes de JE y JC en función de los proyectos integrados que desarrollan en cada semestre, se organizan en parejas pedagógicas y gestionan los tiempos para el trabajo en común, y este proceso posibilita intercambiar saberes y fortalecer el trabajo pedagógico.

Las propuestas pedagógicas elaboradas en JE parten de la realidad de los estudiantes, recuperan aspectos de su cotidianidad y, al mismo tiempo, son una invitación a incursionar en universos culturales novedosos. Esta forma de trabajo se ha constituido como un modo de hacer que con-

fiere una matriz singular a la institución y encuentra consonancia con los propósitos de la política de JE.

Más allá de las dificultades y desafíos presentes en la cotidianeidad institucional, esta modalidad es sostenida y transmitida por los sujetos a lo largo del tiempo con un alto grado de implicación y compromiso de los docentes por su tarea.

En los lineamientos de la política de JE se insta a que los docentes recuperen el interés y deseo por enseñar y, a lo largo del trabajo de campo fuimos descubriendo el involucramiento de los docentes por las propuestas pedagógicas ofrecidas a los estudiantes, el entusiasmo puesto en juego en el quehacer cotidiano y el desafío que se presenta ante temáticas poco conocidas que habilitan un tiempo de indagación para aprender y conocer sobre el contenido a enseñar. Esto nos lleva a pensar en otro modo de asumir la función docente, replantearse el lugar del saber, dar lugar a la pregunta por lo que no se sabe, y un aspecto que resulta significativo es el interés en las tareas emprendidas en una escuela que provee condiciones institucionales para que el quehacer docente ligue acción con deseo.

En este cierre nos quedan algunos interrogantes para profundizar en la incidencia de esta política en la escuela y que surgen del recorrido realizado hasta aquí: ¿cómo significan los niños y niñas estar más tiempo en la escuela?, ¿se construyen allí experiencias que resultan significativas para los niños y niñas que concurren a esta escuela?, ¿los aprendizajes que se promueven en este tiempo escolar, les posibilitan continuar la escolaridad en mejores condiciones?

La política de ampliación del tiempo escolar establece que una mayor permanencia en la escuela permitiría a los estudiantes adquirir aprendizajes fundamentales, y mayores posibilidades de experiencias educativas, aspecto que hemos podido identificar en la escuela estudiada. Los estudiantes transitan por un espectro más amplio de experiencias educativas, como también por aprendizajes relacionados a campos curriculares propuestos en JE que, conjeturamos, les permiten adquirir conocimientos para continuar la escuela secundaria en mejores condiciones, aspecto que

amerita un análisis de mayor profundidad, considerando su relevancia en escuelas situadas en contextos atravesados por la desigualdad social.

Otro punto que nos interesa destacar es la relevancia que adquirió el tiempo escolar y la presencialidad luego de atravesar el contexto de la pandemia por Covid-19. Ante la debilidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en ese momento, la política provincial priorizó la enseñanza de contenidos vinculados a los campos de Lengua, Matemática y Cultura digital, cobrando relevancia el acceso a contenidos prioritarios y el acompañamiento a las trayectorias escolares. Al mismo tiempo, nos conduce a interrogarnos sobre el lugar que ocupan en este planteo los contenidos vinculados a las expresiones artísticas, culturales y otras maneras de organizar el trabajo pedagógico y las estrategias para renovar las propuestas de enseñanza desde los lineamientos y prioridades con los que se concibió la política de JE.

Bibliografía

Achilli, E. (2009) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Editor

Achilli, E. (2017) Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. Cuadernos de Antropología Social/ 45 (2017) pág. 7- 20

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2013) Las formas de lo escolar. Paraná, Entre Ríos: Fundación La Hendidja.

Bekerman, D. y Dankner L. (2010) La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. Formación Universitaria - Vol. 3(6), 3-8 (2010)

Carranza, A. (2008) Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar. Cuadernos de Educación, Año VI, Número 6, Córdoba - Julio 2008 pág. 171- 184.

Cocha, T. y Furlan, G. (2017) La devolución: un espacio de intercambio a construir con la comunidad en Schetjer, V. (2017) Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros. Buenos Aires: Eudeba.

Cotrina García, M., García García, M. y Caparrós Martín, E. (2017) Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. Aula Abierta 46 (2017), págs. 57-64

Desgagné, S. (2001) La recherche collaborative en Anadon, M. (2001) Nouvelle dynamique de recherche en éducation. Québec: Presses de l'Université Laval.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011

Filmus, D (2017) Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires: Octubre

Garay, L. (2000): Algunos conceptos para analizar Instituciones educativas. Cuaderno de Postgrado, UNC.

Garay L. (2015): Lo institucional en el análisis de la inclusión. En Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Córdoba, Ed. Comunicarte

Gutiérrez, G. (2013) El nivel primario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003 - 2013. 1° ed. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Alaya Editorial.

Milstein, D. et al (2011) Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Davila.

- Muchiut, M. (2006), “La construcción de espacios de apoyo escolar: procesos socio – educativos y demandas que influyen en la construcción de esta experiencia educativa”, Artículo en preparación para presentación en revista de divulgación científica. Versión Inédita, (preliminar).
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de casos en la investigación sociológica en Vasilachis de Galdino, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Nicastro, S. (2018) Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Rieznik, M. y Dussel, I. (2019) Tiempo y escuela. En Flavia Fiorucci: Palabras claves en la historia de la educación argentina/ Flavia Fiorucci; José Bustamante Vismara – 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. (p. 305)
- Rockwell, E. (2011) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? en Batallán, G y Neufeld, M. (2011) (coord) Discusiones sobre infancia y adolescencia. niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires: Biblos.
- Romero García, A. (2008) El aula taller: metodología para la enseñanza de la geografía. Estado del arte y consideraciones para su aplicación. Trabajo de grado para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Universidad de Antioquia. Medellín
- Storino, S. (2010) El tiempo escolar es insuficiente. Más escuela. En nivel primario: diagnóstico y desafíos. La jornada extendida, una respuesta. Revista Saberes. Publicación del Ministerio de Educación. Año 2, N° 8, Noviembre de 2010 pág. 4 a 22
- Tenti Fanfani. E. (2010) Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos de Europa y América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas (2° edición). México: Fondo de Cultura Económica
- Veleda, C. (2013) Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. UNICEF Argentina
- Viñao Frago, A. (1998) (2008) El espacio y el tiempo escolar como objetos de la historia o La escuela y la escolaridad como objetos históricos. facetas y problemas de la historia de la educación Revista História da Educação, vol. 12, núm. 25, mayo-agosto, 2008, pp. 9-54 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil

Leyes y Documentos Consultados

Ley 26206 de Educación Nacional (2006)

Ley 9870 de Educación de la provincia de Córdoba (2010)

Programa Provincial de Jornada Extendida. Educación Primaria Propuesta Pedagógica – Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Provincia de Córdoba. 2010

Política Nacional de Extensión de la Jornada Escolar. Propuesta para la discusión. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006

Páginas consultadas

<https://prensa.cba.gov.ar/educacion-3/pruebas-aprender-dieron-a-conocer-los-resultados-de-cordoba/>

MARINAYAZYI

Experiencia pedagógica institucional en tiempos inéditos: reconocimientos compartidos de una escuela en pandemia

86

Punto de partida

No se puede programar lo que nos va a pasar. Como tampoco predecir los efectos que el mundo tiene en nosotros. A veces nos sobreviven determinados acontecimientos que abren una brecha entre nuestra existencia cotidiana marcando una distancia entre un antes y un después, entre un pasado y un futuro y nos instalan en un presente que podemos experimentar como angustia. Hay acontecimientos individuales, personales que tienen un carácter constructor de humanidad. Hay otros que tienen un impacto en nosotros como partícipes de una humanidad común junto a otros seres humanos que puede suponer o bien un punto en que algo nuevo se funda o un momento de radical destrucción de lo que conocíamos o creíamos saber. (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 19)

El escrito presentará avances de una investigación que reconstruye la experiencia pedagógica institucional de una escuela primaria pública en territorios de desigualdades persistentes, atendiendo a los recorridos formativos y procesos de escolarización de las/os niñas/os. Inicialmente se dará cuenta del encuadre de indagación y consideraciones teórico-metodológicas que focalizan en un registro colectivo del hacer institucional.

Desde allí, se pretende exponer cómo, desde una historia de larga data, la escuela se entrama en el espacio socioterritorial y despliega prácticas pedagógicas institucionales en el contexto de la pandemia de coronavirus (COVID-19). Prácticas que desafiaron a la invención de nuevos modos de resolver el trabajo educativo (tarea pedagógica), la organización institucional desde el reconocimiento, miradas y posicionamientos que se elaboran en relación con las/os niñas/os, sus familias, sus mundos culturales, recorridos formativos y procesos de escolaridad.

La pandemia es entendida aquí como un acontecimiento que abrió una brecha en la existencia cotidiana, al decir de Bárcena y Mèlich (2014). Representó un tiempo inédito que irrumpió, trastocando lo conocido, y convocó al despliegue de itinerarios institucionales dotados de movimientos que entraman componentes instituyentes, novedosos, de invenciones cotidianas (De Certeau, 1996), los cuales es preciso volver a mirar y problematizar.

Encuadre de la investigación: hacia registros colectivos del hacer

Los hallazgos de investigación¹ que se presentan en este escrito devienen de recorridos formativos, profesionales, extensionistas y de la participación en el Proyecto de Investigación que da origen a este libro. Los vínculos construidos con instituciones, docentes, educadoras/es, referentes territoriales y niñas/os² de barrios populares de la ciudad de Córdoba, permitieron indagar experiencias educativas y sociocomunitarias atravesadas por las políticas públicas de niñez que cobraron fuerza en las últimas décadas. Estos recorridos se han desgranado y particularizado en el acercamiento a una escuela primaria pública de Córdoba capital, institución educativa que ha constituido su historia maniobrando en tramas de la desigualdad de las infancias.

La investigación se abocó a reconstruir la experiencia pedagógica institucional de la escuela en sus configuraciones cotidianas, recuperando particularmente los recorridos formativos y la escolarización de las/os niñas/os en territorios signados por procesos de desigualdad.

Ahora bien, reconstruir y analizar la experiencia pedagógica institucional, supone comprender el entramado histórico situacional del hacer colectivo, acervo constituido a partir de “cómo la realidad es vivida y dotada de sentido por parte de los sujetos a través de acciones que tienen significación” (Thompson, 1984, citado por Santillán, 2011). Hacer constituido a partir de configuraciones cotidianas de cursos de acción (Santillán, 2011), organización de tiempos y espacios, posicionamientos, apropiaciones y resoluciones de las prácticas que ofrecen y articulan recorridos formativos, culturales y socializadores (Rockwell, 2018) a niñas/os reconocidas/

¹ Este escrito recoge avances de investigación del Trabajo Final denominado “Escuela, infancias y experiencias pedagógicas en las tramas de la desigualdad. Estudio en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba”, Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Mgtr. Olga Silvia Avila; Codirectora: Dra. Patricia Redondo.

² La autora de este trabajo adhiere plenamente al lenguaje inclusivo como expresión superadora de ciertas hegemonías culturales aún visibles en el uso lingüístico; no obstante, solo por cuestiones redaccionales y/o estilísticas, se ha adoptado la forma binaria a/o-as/os para expresar las marcas de género.

os como sujetos sociales y partícipes activos en la producción de la vida escolar.

Se comprende a las instituciones educativas como formaciones sociales históricas complejas, que se constituyen en el juego entre lo social, lo institucional en sí y los sujetos, en el seno de procesos de institucionalización siempre inacabados, entre lo instituido, lo instituyente y el hacer cotidiano (Garay, 2015). Institución pensada como “expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo expresión viviente de la sociedad civil”, producto de una construcción social que contiene “el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad”; es decir “una trama en permanente construcción, que articula historias locales -personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular (...)” (Rockwell, 2018). Una realidad institucional cotidiana inventada por los sujetos en el curso de la acción (De Certeau, 1996), con los acervos con que esos sujetos cuentan y permeada por la imaginación radical en sus múltiples despliegues (Castoriadis, 1997).

Por consiguiente, se asume que la experiencia pedagógica institucional se constituye en el transcurrir de una historia arraigada en territorios de desigualdades. Es decir, se inscribe en el espacio-temporal y simbólico de una institución singular, donde el día a día escolar encarna y articula procesos pedagógicos institucionales anclados territorialmente, tanto por la realidad social vivida por las/os niñas/os y sus familias como por políticas educativas y para la niñez.

La problemática abordada exige un análisis en simultaneidad de la dimensión institucional, social y del sujeto. Por lo cual, se realizó un estudio en caso desde un encuadre teórico-metodológico socioantropológico que permitió registrar las construcciones del hacer colectivo, las configuraciones cotidianas de los cursos de acción (prácticas, propuestas, tiempos, espacios y saberes) de la institución en el entramado socioterritorial y de las prácticas pedagógicas institucionales desplegadas para alojar a las infancias.

El enfoque socioantropológico aporta a las “descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas” (Rockwell, 2009, p. 26) integrando conocimientos locales de los diversos actores, que permiten comprenderlos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad presentes (Rockwell, 2009).

A partir de años de indagación a través de entrevistas, observaciones participantes y encuentros con referentes barriales y comunitarios, de manera puntual, durante 2020 y 2021, se construyó junto al equipo de gestión una propuesta de investigación intervención que permitiera explorar las prácticas pedagógicas desplegadas en el contexto de pandemia para garantizar recorridos formativos y procesos de escolarización; indagar los reconocimientos, miradas y posicionamientos respecto de las/os niñas/os, sus mundos culturales y sus familias; y documentar y analizar las configuraciones cotidianas de cursos de acción -las prácticas, propuestas, tiempos, espacios y saberes- articuladas institucionalmente.

Ello supuso la sistematización de las propuestas educativas elaboradas en los distintos espacios curriculares y a nivel institucional durante 2020 y principios de 2021, se recuperaron audios, videos, fotografías, cuadernillos y los intercambios de WhatsApp que dieran cuenta de propuestas de enseñanza, producciones de las/os niñas/os y sus familias durante la “suspensión de la presencialidad”.

Paralelamente, se organizó un ciclo de encuentros institucionales que convocó a todo el colectivo docente (de los distintos ciclos y grados, espacios curriculares de formación general y artística, educación física y jornada extendida), auxiliares, equipo de gestión, para producir conjuntamente un registro de ese “hacer” institucional, hacer novedoso que, a la vez, recupera historias, posicionamientos, articulaciones y prácticas que ya “estaban siendo” en la escuela.

Estos encuentros suponían una invitación a explorar desde instancias colectivas lo que fue posible de hacer en el contexto de pandemia. Se abrieron momentos de interrogación y reflexión sobre los sentidos de detenernos y hacer lugar a un proceso de documentación individual, co-

lectivo e institucional. A comienzos de 2021 se trabajó bajo la modalidad de talleres virtuales (meet³) y posteriormente de manera presencial, en los cuales se propusieron diversas dinámicas. La organización fue acordada con el equipo de gestión, propiciando la participación de todas/os las/os docentes y auxiliares de la escuela.

Cada uno de los encuentros giró en torno a ciertos “asuntos” que convocaban a conversar y elaborar saberes institucionales colectivamente. El primer encuentro realizado virtualmente, en dos instancias (turno mañana y turno tarde), se denominó “En los bricolajes lo cotidiano” y se propuso recuperar imágenes, videos y/o audios realizados por la institución, las/os niñas/os y/o sus familias en el contexto de pandemia que permitieran reflexionar en torno a estrategias, prácticas, acciones que llevaron a cabo para resolver el trabajo educativo, y cómo se replicó ese hacer en las familias y con las/os niñas/os. El segundo encuentro denominado “Miradas de asombro respecto de las/os niñas/os y las familias en tiempos de pandemia”, supuso cambio de actividad en el horario de jornada extendida para garantizar que todo el colectivo docente pueda participar, y pretendió indagar aquello nuevo que se conoció respecto de niñas/os y/o las familias durante la pandemia y/o algo que sabían/conocían, y en pandemia fue posible comprender mejor. El tercer taller se denominó “Transitar los encuentros”, se situó en una problematización del retorno a la presencialidad en la escuela, reconociendo escenas que tengan como protagonistas a las/os niñas/os.

Estas instancias se complementaron con talleres con niñas/os de ambos ciclos con el propósito de recuperar sus voces. Con el primer ciclo -3° grado- se trabajó a partir de una propuesta literaria, sonora, visual y plástica que permitió indagar los sentidos respecto de cómo es la escuela con la que se reencontraron en el retorno a la presencialidad. Con el segundo ciclo -4°, 5° y 6° grado- se propuso a un grupo una dinámica dialogada, lúdica y narrativa que permitiera reconocer los recorridos formativos y de escolarización en tiempos de suspensión de la presencialidad y su retorno.

³ A través de videollamadas plataforma Google Meet

A su vez, se realizaron entrevistas audiovisuales acotadas -seis en total- a docentes y al equipo directivo, seleccionados por antigüedad, ciclos y espacios curriculares. Las entrevistas abordaron sus trayectorias en la institución, sus sentidos sobre la escuela, los posicionamientos y prácticas asumidos en relación a las/os niñas/os y las familias, los procesos de escolarización en tiempos de pandemia.

Todos los insumos -materiales elaborados por las/os docentes, relatos, producciones infantiles, talleres y entrevistas audiovisuales- constituyen un acervo necesario que permitió documentar la “experiencia pedagógica institucional en tiempos de pandemia”. Este registro no solo documenta estrategias y producciones, sino que revela miradas, articulaciones y posicionamientos que apuntalan la manera en que la escuela resolvió su tarea educativa y su presencia en los recorridos formativos de las/os niñas/os y sus familias.

En ese sentido, tanto los ciclos de encuentros como los talleres con niñas/os supusieron habilitar espacios y tiempos para construcciones dialógicas (Avila, 2017) en torno a las prácticas institucionales, donde la reflexión acerca del lugar que cotidianamente ocupa la escuela estuvo en el centro.

Cada una de las propuestas supuso pensar a los actores institucionales como protagonistas de la investigación, hacerles un lugar como constructoras/es de saberes institucionales en relación a las prácticas y propuestas desarrolladas, los posicionamientos asumidos, los tiempos, espacios y saberes que se promovieron. Las decisiones metodológicas construidas implicaron un modo de asumir la investigación que buscó “venir entre” procesos en curso, en tanto reconoció el lugar central de las/os diversas/os actores institucionales desplegado en sus prácticas cotidianas, promoviendo su participación y la puesta en juego de múltiples saberes con el aporte de estrategias metodológicas, cursos de acción y acompañamiento reflexivo (Avila, 2017).

A partir de ese acervo documental se comenzó a pensar el registro colectivo institucional no solo como archivo, sino como herramienta para

la toma de decisiones y la reflexión crítica compartida. En términos metodológicos, combinar documentación -recuperación de materiales previos y registros audiovisuales- con dinámicas colectivas de análisis y producción no se trató únicamente de acumular “evidencias”, sino hacer lugar a una reflexión pedagógica respecto de cómo la escuela registra su labor educativa en el marco de tensiones emergentes de la desigualdad.

La “escuelita del fondo”

La escuela en la que se inscribe la investigación se encuentra ubicada en un barrio popular de la ciudad de Córdoba. A lo largo de casi cien años⁴, esta institución ha construido un lugar protagónico en el barrio, en un entramado socioterritorial que atraviesa importantes transformaciones en las últimas décadas. Cercano a un amplio radio de industrialización conformado a mediados del siglo XX, la vida social se enlaza a la impronta obrera de Córdoba; con variadas inserciones laborales, muchos de los hogares se organizan en torno al trabajo fabril de distinta escala y características, según los avatares socioproductivos recientes.

El actual edificio de la escuela se encuentra a unas tres cuadras de la plaza del barrio, literalmente al “fondo del barrio” donde, hasta no hace mucho, predominaban descampados y asentamientos poblacionales. Se ha podido reconstruir que hace alrededor de quince años, un número significativo de familias que vivían en los asentamientos cercanos a la escuela fueron “trasladadas” a un “barrio ciudad” construido en el marco del programa habitacional denominado “Mi Casa, mi vida” de la provincia de

⁴ Los orígenes de la escuela, datan de 1925. Surge de los archivos escolares, que fue fundada con el nombre de Andrés Bello. Inicialmente fue comprendida bajo la modalidad rural, dado su ubicación, características territoriales y laborales de su población. Durante más de 70 años la institución funcionó en edificios que no eran propios, algunas de sus aulas se hallaban en una especie de “tanque” de agua, donde actualmente funciona el Centro Vecinal y otra parte de la institución funcionaba en el destacamento policial, ambos edificios son colindantes a la plaza central del barrio donde se realizaban los actos, festejos, actividades deportivas y saludo a la bandera. Recién en 2001, a partir de procesos de reclamos y tomas de edificios por parte de los padres, vecinos y referentes barriales se logra un establecimiento propio y adecuado para la tarea pedagógica. Actualmente la escuela comparte manzana con el Jardín Provincial y la Sala Cuna.

Córdoba⁵. Gran parte de esos terrenos se destinaron al desarrollo de un extenso emprendimiento inmobiliario privado⁶ que resultó en la impactante construcción -a tan sólo dos cuadras de la escuela- de un paredón que separa el barrio del emprendimiento.

Estas separaciones, divisiones territoriales, representan más que una cuestión geográfica; “el muro” es expresión de la fragmentación social que cobra materialidad en la construcción de un paredón de cuatro kilómetros que “separa”, “aisla” niñas/os y familias, aparta realidades, tránsitos y transforma apropiaciones y existencias.

En este sentido, los efectos del traslado de familias a viviendas reducidas, la ubicación de muchas en terrenos tomados y las dificultades de acceso al trabajo reflejan la complejidad de los mecanismos de integración social. La exclusión social y la precarización laboral generan condiciones de vida desiguales y limitan las oportunidades de movilidad social (Gutiérrez, 2013). Esto se evidencia en un territorio donde coexisten realidades disociadas, la irrupción de barrios cerrados con viviendas de diseño, poblaciones económicamente acomodadas, y las familias de las/os niños que asisten a la escuela en condiciones de precarización y desempleo, con viviendas modestas. Desde allí, entendemos que esta escuela se halla situada en los “bordes”, aparentes de universos disociados, de fronteras materiales y simbólicas que se construyen pertenecientes a mundos diferentes.

Por su parte cabe señalar que, en los últimos años frente a procesos de empobrecimiento, a problemáticas de incorporación al mercado la-

⁵ Las ciudades barrio o barrios ciudad fueron el objeto arquitectónico creado por una política habitacional que fue central en la segunda gestión del Gobernador José Manuel de la Sota en Córdoba (y que prosiguió su sucesor Juan Schiaretto): el Proyecto de Emergencia para la Rehabilitación Habitacional denominado Nuevos Barrios Mi casa Mi vida, financiado de forma directa por el B.I.D., que relocalizó o erradicó efectivamente, alrededor de 35 villas hacia zonas de la periferia urbana. (De la Vega y Hernández, 2011) Cada uno de los 11 mega-complejos de viviendas inaugurados concentra entre 200 y 600 familias provenientes de diferentes comunidades y sin ningún trabajo previo de conocimiento mutuo.

⁶ Previo al “traslado” el barrio se encontraba conformado, por un lado, por extensos descampados que presentaban ciertas características de ruralidad; por otro, por asentamientos poblacionales que han sido “erradicados” por programa provincial de hábitat. Esta zona resultaba un lugar estratégico para los desarrollos urbanísticos privados, por sus grandes extensiones verdes, arboladas y cercanía a espacios urbanos. Además de significar un espacio que presenta parte de las ruinas de un acueducto de una de las obras de ingeniería más importantes en la historia de Córdoba.

boral y dado las escasas posibilidades de sostener prácticas de subsistencia autogestionadas y/o informales; muchas familias se ubicaron en terrenos tomados al costado de las vías del tren, colindantes a la institución.

A partir de observaciones, conversaciones y entrevistas, talleres con niñas/os y familias, a lo largo de la investigación en la escuela fue posible cartografiar las transformaciones recientes del territorio para reconocer que en el contexto local (que es por cierto social⁷) se construye una historia de relación entre la escuela, el barrio y los actores sociales.

Estos procesos comunitarios e institucionales suponen reconocer la historia de lucha enlazada en el territorio y los posicionamientos que se van asumiendo como institución en relación a las infancias. “Siempre fue la escolita del fondo, o sea del fondo de la ruta... Pero también siempre fue una escuela inclusora (...) le abre la puerta a todos los chicos que a veces quedan fuera de las demás escuelas” (Fragmento entrevista a docente 2do ciclo, año 2019).

Al respecto, la escuela desarrolla distintas estrategias para atender diversas demandas de ayuda social y alimentaria, y propiciar que las/os niñas/os cuenten con una alimentación adecuada, dado que en los últimos años el Gobierno provincial redujo el porcentaje de los alimentos del P.A.I.Cor⁸. Por su parte, la transferencia de programas socioeducativos del Estado nacional a las provincias -entre 2015 y 2019-, supuso el vaciamiento y ajuste de una de las políticas más significativas para la escuela y las/os niñas/os del barrio, como es el caso del Centro de Actividades Infantil (CAI)⁹.

⁷ El territorio es un espacio que no tiene existencia por fuera de la historia local que lo ha constituido como tal. Es siempre un espacio social que adquiere forma, antes que, por su geografía, por el carácter que le imprimen quienes lo habitan en un periodo de tiempo y se constituye a través de procesos históricos. Supone reconocer las diferentes formas en que los grupos sociales se identifican en él, lo producen, lo disputan y fundamentalmente, las relaciones que en él establecen, sin por ello olvidar las condiciones materiales que lo configuran (Tiscornia, 2015).

⁸ Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.Cor), asistencia alimentaria.

⁹ A finales del año 2015, ante el cambio de gobierno nacional, los CAI funcionan en algunas provincias y en otras no. En el caso de la provincia de Córdoba, que adhiere a esta política desde el 2010, año tras año fueron reduciendo la carga horaria de los coordinadores, talleristas y Maestras Comunitarias; el presupuesto para el programa; el comienzo de actividades, hasta el punto que, en 2019 se elimina el lugar de las Maestras Comunitarias y se propone el desarrollo (sólo en algunas escuelas) de talleres culturales, bajo la denominación “Club de sábado”. A partir de 2020 estos talleres se descontinuaron.

Allí asistían niñas/os de nivel inicial, primario y secundario, los días sábados participaban de actividades culturales: artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas. Este programa posibilitó una especial atención al acompañamiento de las familias mediante visitas domiciliarias y a las trayectorias educativas de las/os niñas/os a través de actividades de apoyo pedagógico articuladas con las instituciones de Nivel Inicial y Secundario.

En el marco de estos procesos territoriales, sociales y políticos y ante la urgencia de la realidad que viven las/os niñas/os y las familias del barrio, la escuela elabora resoluciones colectivas desde la articulación con otras instituciones y organizaciones de la zona, no sin disputas y controversias. En la investigación, esto demandó la comprensión y agudeza en los análisis, atendiendo a los procesos de desigualdad, a sus anclajes históricos sociales y a las condiciones reales de existencia siempre desigualitarias (Badiou, 1994). Condiciones que estructuran la educación de las/os niñas/os, al mismo tiempo que imprimen diversos sentidos a la escolarización, la vida familiar y barrial. En el contexto de la pandemia, como presentaremos a continuación, la escuela elaboró diversas prácticas para garantizar la escolaridad de las/os niñas/os y acompañar a las familias, al inscribirse en un tejido de lazos territoriales y una historia marcada por el interés en albergar a las infancias.

Hacer escuela en tiempos inéditos

Como se anticipó en los propósitos del artículo, parte de la indagación se centró en explorar las prácticas pedagógicas institucionales desplegadas en la pandemia. Esto se entrama en los reconocimientos, miradas y posicionamientos respecto a las/os niñas/os, sus trayectorias educativas y escolares, sus mundos culturales y sus familias que emergieron en ese contexto.

En la historia reciente, el contexto de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO), dispuesto por el Gobierno Nacional Argentino ante la pandemia de coronavirus (COVID-19) apenas a dos meses después

de asumir¹⁰, profundizó desigualdades preexistentes en la sociedad argentina, aún cuando el despliegue de políticas estatales permitió que la situación social se mantuviera menos conflictiva (Benza y Kessler, 2021). Este contexto impactó y modificó la vida de las/os sujetos, introdujo acelerados cambios ante la necesidad de cumplir con las medidas en las diferentes fases de la pandemia, y se desarticularon prácticas habituales desarrolladas en los más variados territorios, comunidades e instituciones en sus interacciones, lazos y haceres cotidianos. Al mismo tiempo, visibilizó otras prácticas y su reconfiguración, evidenciando desigualdades económicas, sanitarias, culturales, educativas y sociales, -de cuidado, relaciones de género, intergeneracionales, entre otras- (Ubieto, 2021)

En materia educativa, el ASPO y el posterior “Distanciamiento Preventivo, Social y Obligatorio” (DISPO) implicaron la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos¹¹. Las condiciones de vida de las familias conformadas por niñas, niños y adolescentes se vieron especialmente afectadas por la crisis económica que la pandemia vino a profundizar. Como señalan Cardini y D’Alessandre (2020), las desigualdades educativas no solo se intensificaron, sino que además se hicieron más visibles, sobre todo en relación con el acceso diferenciado a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos, así como en las posibilidades concretas de acompañamiento pedagógico de las familias. Estas situaciones, que muchas veces ya estaban presentes de manera solapada en la vida escolar, adquirieron una dimensión más clara en ese escenario de excepcionalidad, po-

¹⁰ En la Argentina, la suspensión de clases en todos los niveles educativos fue establecida el lunes 16 de marzo de 2020, a través de la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación, en principio por 14 días y luego extendida por el decreto presidencial que estableció el aislamiento social preventivo y obligatorio como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19. Esa misma semana, los gobiernos nacional y jurisdiccionales comenzaron a desplegar un conjunto de acciones destinadas a garantizar que las escuelas siguieran abiertas para sostener el servicio de alimentación, y a diseñar e implementar iniciativas para viabilizar la continuidad pedagógica. ANEXO II Resolución CFE N° 363/20 -EVALUACIÓN NACIONAL DEL PROCESO DE CONTINUIDAD PEDAGÓGICA.

¹¹ En la tarea de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, la escuela argentina atiende históricamente una gran heterogeneidad de demandas adicionales acorde a la función social que tiene nuestro sistema educativo. Es así, que las escuelas en territorios socialmente vulnerables permanecen abiertas para ofrecer los servicios de comedores escolares en articulación con las áreas de Desarrollo Social y Salud (Pereyra, A. en Dussel, I. 2020).

niendo en evidencia cómo las condiciones materiales y simbólicas de cada familia se expresan en los procesos de escolarización.

En ese contexto, la directora de la escuela expresaba: “Esta pandemia y aislamiento solo vino a profundizar aún más las desigualdades que hay con las infancias... sobre todo pensando que nuestras alumnas y alumnos estaban completamente alejados de cualquier vínculo tecnológico”.

Asimismo, señalaba la angustia que provocaba la profundización de desigualdades y la necesidad de reorganización de la escuela frente a este escenario:

“Si tuviéramos que hacer un balance de este tiempo de aislamiento social, de cuarentena, con respecto al trabajo que nosotros hacemos en la escuela y lo que pudimos ver y pudimos analizar, sin dudas lo primero que surge es una situación de angustia, al ver que se profundizan las situaciones de desigualdad de nuestras/os estudiantes. Este aislamiento ha profundizado cada una de ellas en todos los niveles que existen. Entonces muchas veces, como docentes, hemos tenido que sacarnos esa pelusa, despellejarnos ese dolor que nos da que nuestros alumnos no tienen acceso a un montón de cosas, y trabajar con la realidad, con lo que tenemos en estos tiempos de crisis. Tuvimos que reorganizarnos: ‘Esto es lo que tenemos y qué vamos a hacer con ello’ (Fragmento entrevista directora, comienzos del año 2020)

Estos registros permiten pensar cómo la escuela no sólo respondió a estos tiempos “críticos”, sino que también se transformó en un espacio reconfiguración de las prácticas educativas a la excepcionalidad reconociendo las condiciones sociales de cada estudiante y sus familias. La noción de reconfiguración de las propuestas permite pensar que las prácticas educativas en pandemia no fueron meramente adaptativas, sino que implica una resignificación de los contenidos, tiempos, modos de enseñar y aprender. Esta perspectiva, vinculada con la idea de De Certeau (1996) sobre la invención de lo cotidiano, evidencia cómo los sujetos reconstruyen sus prácticas en medio de la contingencia, creando nuevos modos de resolución.

En este sentido, las familias debieron asumir un rol protagónico en la gestión cotidiana de la escolaridad, ello reveló asimetrías de acceso de recursos, saberes y tiempos disponibles en los hogares, muchas veces sin

contar con el capital cultural o material necesario, lo que desafió a desplegar nuevas prácticas:

“Organizarnos de manera institucional supuso ir armando una especie de telaraña con cada una de las familias, y con muchas de esas familias, tenemos diferente acercamiento. Doy ejemplo: hay familias a las que las tenemos en un solo grupo, como son muchos hermanos, el papá/mamá, en ese grupo de WhatsApp tiene a todas las docentes, entonces para que no se le pierda tanta información dando vueltas. En otros casos, por ejemplo, sabemos que una vez a la semana la tía de nuestros estudiantes se llega a la casa, entonces mandamos ese día la información para que ese día la bajen y después la puedan ir trabajando” (Fragmento entrevista a directora, año 2020).

Este fenómeno puso de manifiesto la necesidad de analizar la relación entre familias y escuela desde una perspectiva que reconozca la complejidad social de ambos actores, entendiendo las familias, como “conjunto de las relaciones sociales que, basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común, se van configurando cotidianamente como un modo de producir y reproducir distintos procesos vinculados a la convivencia y a la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas” (Achilli, 2010, p. 21).

Como señala Dussel (2020), se produjo la “domesticación de la escuela”, es decir, “el derrumbe de la diferenciación de espacios, roles, identidades, reglas” (p. 25), al trasladarse las actividades educativas al hogar, se incrementaron la responsabilización parental (Santillán y Cerletti, 2018) en las tareas de cuidado y educación de las infancias. En este nuevo escenario, las familias asumieron un lugar protagónico, fueron quienes debieron “traducir” las propuestas escolares a sus propias condiciones. Al mismo tiempo, la pandemia supuso que los y las docentes revisen modos de trabajo:

“La escuela tuvo que reorganizarse de manera muy estricta (...) Pero después se fue flexibilizando con cada situación familiar” (Entrevista docente jornada extendida, 2020).

“Este contexto con los profes abrió a la posibilidad de repensarnos, nuestra propuesta de enseñar (...) y preguntarnos aún más cómo aprende aquel otro, cómo evaluamos...” (Entrevista docente 2do ciclo, 2020).

Tal como sostienen Cardini y D'Alessandre (2020), la continuidad pedagógica¹² se sostuvo en buena medida gracias a las estrategias desplegadas por docentes y directivos para garantizar lazos con las familias y mediar entre los hogares y los saberes educativos. En ese vínculo entre la escuela y las familias se ponen en juego representaciones y expectativas mutuas que construyen relaciones, tensiones y posibilidades de participación en los procesos de escolarización.

Ahora bien, pensar esa trama relacional implica reconocer a los sujetos y asumir una mirada que los contemple en su complejidad. Se trata de una disposición necesaria para identificar sus rostros, sus perspectivas sobre la realidad, sus prácticas, sus posicionamientos y contradicciones; es decir, hacer lugar a la mixtura de procesos subjetivos y simbólicos en los que se constituyen, anclados en la experiencia social, cultural y educativa.

Reconocer las condiciones de existencia y subsistencia de las/os niñas/os y sus familias supone atender a la pluralidad de mundos en que esas otredades se construyen, lo que exige un esfuerzo por romper con prejuicios y categorías preconfiguradas, y por analizar las distancias sociales, culturales y políticas que atraviesan la vida cotidiana.

En este sentido, apoyarse en una mirada relacional respecto de los sujetos permite apresar pluralidades y experiencias contrapuestas, comprendiendo a niñas, niños, jóvenes, educadores y actores sociales como sujetos de carne y hueso que habitan un mundo complejo, atravesado por tensiones colectivas y singulares. Así, en especial los sectores populares se constituyen también como sujetos deseantes de otros futuros (Redondo, 2018).

“La visita domiciliaria siempre estuvo presente en estos contextos de la escuela (...) A mí me atravesó, por ejemplo, me tocó hacer, eh... visita domiciliaria a una nena que no tenía conexión, y uno trata de imaginar, cómo es el contexto donde

¹² Principio que atraviesa a las instituciones educativas y se asocia a la priorización de las trayectorias educativas de alumnas, alumnos y docentes y a la necesidad de garantizar políticas específicas para los diferentes niveles de gestión, que prevean y atiendan las eventuales discontinuidades que se puedan producir (Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Contenidos Educativos, 2013).

viven los chicos y las chicas, nuestros alumnos y alumnas ¿no? Pero parece que nunca es suficiente, nunca podés imaginar todo lo que... por lo que están atravesados ¿no? nuestros chicos y chicas. (...) a mi casa venían a buscar actividades... Una mamá en particular, y llevaba también para otra. O sea, ella venía y buscaba, no para su hija, porque su hija tenía conexión, buscaba actividades impresas para otros alumnos... Entonces ella era como el intermediario (...) era en la vereda de mi casa, charlar, conversar un rato y de mediar a través de actividades que tenían que ser impresas, acordar una fecha de entrega, y ella se movía, no tenía ningún problema y eso también hace referencia a la vecindad ¿no? Por eso de... de mirar un poco el otro también y ver que... qué pasa, por el otro, y cómo... cómo nos podemos ayudar entre todos porque ese... esa era la idea, poder ayudarnos”. (Relato docente turno tarde, ciclo de encuentros institucionales 2021).

Si bien las visitas domiciliarias dan cuenta de una trama escuela familia ya existente, en ese nuevo tiempo la institución construyó otros “modos de llegar” atendiendo a las distintas posibilidades de los hogares para transformarse en “espacios educativos”, ello requirió elaborar respuestas apoyadas en tramas comunitarias y familiares, que despliegan prácticas de cuidado en contextos de desigualdad (Santillán, 2012).

La escuela, al reconocer a los estudiantes y a sus familias, abre la posibilidad de construir un espacio común que no sólo habilita trayectorias educativas, sino también identitarias y colectivas. Entendemos que los sujetos toman posicionamientos en relación a las funciones que desempeñan y a las relaciones que los involucran. Intervienen activamente, posicionándose desde su capacidad singular de producir sentido y resignificación. En este marco, las instituciones educativas se constituyen como escenarios privilegiados donde el reconocimiento del “otro” se vuelve condición para que cada sujeto pueda posicionarse en la institución y desplegar propuestas situadas en un entramado más amplio.

“...tuvimos, mucho, mucho apoyo, (...) por ejemplo, había familias que no tenían celulares, entonces le enviaba la actividad, a lo mejor eran dos vecinas, que los hijos iban al mismo grado y uno no tenía celular, entonces bajaban la actividad y se la compartían, o se juntaban en una sola casa dos o tres vecinos y trabajaban con la actividad que les había enviado, (...) para mí muy importante esto de reorganizarse familiarmente para bajar las actividades” (Relato docente turno mañana,

ciclo de encuentros institucionales 2021)

Las prácticas durante la pandemia dieron cuenta de cómo la escuela se configuró como un espacio que sostuvo y fortaleció los lazos con las familias y entre las familias. Tal como expresaba una docente en una de las entrevistas:

“Vemos que los lazos con las familias, las relaciones ahora fluyen de otra manera, inclusive con familias que estaban un poco indiferentes con respecto a la escuela o que había un poco de tensión. Se han aceitado bastante, inclusive las familias preguntan, opinan, conversan en los grupos de WhatsApp (...) docentes y padres y niños tienen una cuota de humor la verdad que suma bastante (...)” (entrevista docente turno mañana 2020).

Esta vivencia situada muestra cómo, a partir de la necesidad de reinventar modos de encuentro, la escuela crea nuevas formas de diálogo y participación que habilitaron a estudiantes y familias a reconocerse como parte del proceso educativo, resignificando las relaciones previas.

Con el transcurrir de este tiempo, los directivos y docentes advierten la necesidad de revisar las expectativas y reconocer los tiempos de supervivencia, priorizando la vida y la salud:

“Con el correr de los días, nos fuimos dando cuenta de la importancia de distendernos un poco, de bajar presión en cuanto a lo que queríamos trabajar con las niñas y niños y al relajarnos nos dimos cuenta que estamos en una época de sobrevivencia (...) empezamos a pensarnos desde otro lado, y si bien hay actividades que tienen que ver con el ámbito curricular, hay muchas que tienen que ver con el arte, con la literatura, con el movimiento” (Transcripción textual de conversación con el equipo directivo, 2020).

En el contexto ASPO y DISPO resultó necesario, desde la escuela, hacer lugar a “otros espacios y tiempos” que involucren a las infancias a bailar, conversar, jugar, leer, dibujar, cantar e imaginar:

“Se propusieron actividades que no solamente comprometan al estudiante, sino que de alguna manera involucren a las familias (...) Para trabajar las danzas sociales la invitación era bailar con un otro, con una otra, familiar. Y bueno... vimos cosas hermosas, más que lo disfrutaban más al baile y después nos decían que sí, que ellas hacían zumba, que les encanta bailar... lo fuimos pen-

sando por ahí. No se dejó de lado esto de la cultura corporal, que es lo que nos convoca (...) pero el foco estaba más puesto en que participen, que bailen, se muevan”. (Relato docente de educación física turno mañana, ciclo de encuentros institucionales 2021).

Podríamos pensar que las actividades recreativas que involucraban a niñas/os, familias y docentes construyen vínculos con saberes diversos y expresiones estéticas. Estas propuestas lúdicas y recreativas ofrecen a las/os niñas/os y familias algo diferente -al menos en espacios mínimos- para transitar las situaciones tan complejas, suscitando procesos de simbolización y significación sobre lo que acontece, en los propios procesos locales a la vez que invitan a recorrer otros mundos culturales.

Desde el interés por los nuevos -al decir de Arendt, 2005- se comparte la necesidad de repensar la sociedad a partir de la capacidad para hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y culturales del presente histórico (Aвила, 2012). En este escenario, reconocer los cursos de acción desplegados en la escuela da cuenta de modos de “albergar”, otorgando un “nuevo tiempo” frente a las desigualdades, donde los hogares se poblaron de música, representaciones, pinturas, collages, cuentos, juegos y deportes.

En ese sentido, habilitar algo diferente, pero en sintonía con la “continuidad pedagógica” supone asumir las prácticas pedagógicas como un “convite”: “convidar”, ofrecer algo que es agradable para una/o mismo y para compartir con “otra/o”. “Invitar”, proponer ir a algún sitio que nos parece que vale la pena recorrer, conocer, transitar, ir a algún lugar, producir movimientos (Duschatzky, 2012).

A modo de cierre

“Hay acontecimientos (...) que pueden suponer o bien un punto en que algo nuevo se funda o un momento de radical destrucción de lo que conocíamos o creíamos saber” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 19) Con ese punto de partida, este escrito presentó avances de una investigación que reconstru-

ye la experiencia pedagógica institucional en una escuela primaria pública en territorios de desigualdades persistentes, atendiendo a los recorridos formativos y procesos de escolarización de las/os niñas/os, dando cuenta específicamente de las prácticas pedagógicas institucionales desplegadas en la pandemia.

En los acercamientos de investigación realizados desde el año 2017 a 2021 fue posible reconocer espacios significativos que habilitan prácticas, posicionamientos y propuestas pedagógicas, en los cuales la institución posibilita modos de habitar la niñez, paradójicamente, en el marco de desigualdades estructurales persistentes.

A lo largo del texto se mostró cómo, la “escuelita del fondo”, maniobra en tramas de desigualdad -traslados de familias, construcción de un muro, precarización laboral, desfinanciamiento de programas socioeducativos- y, frente a esas condiciones, se elaboran resoluciones colectivas y articulan acciones con otras instituciones y organizaciones del territorio.

En el marco de este conjunto de transformaciones y controversias que los tiempos inéditos que la pandemia impuso, se abre para las instituciones educativas un campo de posibilidades de resignificación en cada establecimiento, según el curso que signifiquen los procesos de la mano de los sujetos, sus prácticas colectivas, iniciativas y propuestas institucionales.

Lejos de anclarse en el vacío, lo posible (Redondo, 2018) recorre las historias locales e institucionales constituidas en el fragor de las desigualdades, en los encuentros con niñas/os, familias y actores institucionales que forjan en el día a día la escuela cotidiana (Rockwell, 2018).

La experiencia pedagógica institucional es el resultado contingente de la construcción, es siempre provisional. Los sujetos son el cuerpo de la institución y, por lo tanto, el campo de prácticas y espacios de encuentro se construye como “invenciones cotidianas que, intentando romper con la repetición, logran hacer lugar a la novedad y gestar otras formas de albergar y transmitir” (Avila, 2007, p. 135). En la perspectiva asumida por sus actores, trabaja en la habilitación de un hacer educativo que abre el paso a “lo otro” (Cerletti, 2012) como interrupción de la desigualdad (Martinis y

Redondo, 2015).

Los procesos de construcción social moldean las formas y los contenidos de la experiencia pedagógica y permiten, así, reinventaciones cotidianas que asumen a las/os niñas/os como “sujetos deseantes de nuevos futuros” (Avila, 2012). Sabemos que la educación no cambia las condiciones materiales, pero sí colabora en abrir procesos simbólicos y subjetivos portadores de nuevos destinos. Ello exige la elaboración de conocimientos sobre el hacer cotidiano, que dé cuenta de esos deseos, de esos itinerarios, de esas búsquedas. Por lo tanto, se tornó necesario avanzar en la construcción de una mirada cercana a la escuela, los sujetos, los procesos y las tramas sociales y territoriales en las que éstas se inscriben.

Meirieu (1998) nos propone que la educación ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. La función del acto educativo es permitirle, al sujeto, constituirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”, heredera/o de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. El desafío de “estar ahí”, de ocupar el lugar y hacer algo con él, implica descubrir el valor de los saberes que se pondrán a disposición, recreando el estado de curiosidad, como un desafío para investigar nuevas formas y nuevos caminos para hacer escuela.

Esta escuela apuesta al registro colectivo de lo que acontece que le permiten sostener prácticas desde un posicionamiento ético y político, a la vez pedagógico, en torno al acompañamiento de las trayectorias educativas de las/os niñas/os y sus derechos, sin desconocer las problemáticas de larga data que exceden y se profundizan en estos tiempos. Apostar a la educación en igualdad, adquieren sustancia, materialidad, cuando pedagógicamente la tarea de enseñar se amarra a la condición humana. No hay oficio de enseñar posible de ser ejercido si no hay niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultos ubicados como tales en el terreno de los derechos (Avila, 2012).

Los dispositivos metodológicos desplegados -sistematización de propuestas y materiales, ciclos de encuentros institucionales, talleres con niñas/os, entrevistas audiovisuales y observaciones- permitieron construir

un acervo colectivo institucional que documente la experiencia institucional y se constituye en una instancia de reflexión compartida, a la vez, que aportaron voces que visibilizaron modos en que la escuela se hizo presente más allá del edificio, tradujeron experiencias singulares en conocimientos compartidos.

A lo largo de las distintas instancias de encuentros, talleres, actividades propuestas, podemos comprender que la escolarización durante 2020 y 2021 enfrentó un “acontecimiento” en el sentido que Cerletti (2008) le asigna al término, es decir, alcanzó un nivel de tensión y complicación tan extremo que la institucionalización vigente pareció encontrarse en los límites del quiebre. En efecto, el conjunto de características propias del sistema educativo, su matriz estructurante, sus regularidades, esto es, aquellos rasgos que caracterizaron lo que conocemos como “formato escolar” (presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema, inmediatez, obligatoriedad; universalización, lo colectivo y aprendizajes monocrónicos) tanto en sus sentidos como prácticas, se vio reconfigurado.

En la tensión entre la imprevisibilidad del acontecimiento y los recorridos colectivos para sostener los procesos de escolaridad, apuesta concreta para transformar la incertidumbre en prácticas pedagógicas, garantizar la educación en igualdad y acompañar la invención de nuevos haceres.

La investigación expresa cómo las prácticas, posiciones y miradas emergentes se entrelazan con historias locales y con las condiciones materiales de existencia, y cómo -a partir de la construcción de registros colectivos- esos saberes institucionales de lo que acontece se traducen en horizontes comunes, de reconocimiento, en tanto responsabilidad ética y política de la escuela, para acompañar trayectorias de las/os niñas/os, sostener derechos y producir conocimientos que permitan rehacer prácticas desde las experiencias situadas.

En conclusión, la experiencia pedagógica institucional en tiempos inéditos exige comprender a la escuela como formación social, cultural, histórica compleja que no permanece estática y en la que el hacer cotidiano, las miradas de asombro y las invenciones colectivas configuran caminos

que garantizan recorridos formativos y de escolaridad, para la construcción de futuros posibles.

Bibliografía

Achilli, E. (2010). Escuela, familia y desigualdad social. Una Antropología en tiempos neoliberales. Rosario, Laborde Editor.

Avila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: Tensiones, límites y posibilidades. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (Pp. 135-151). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Avila, O. (2012). Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. *Cuadernos de Educación*, 10 (10). Disp. En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4510>.

Avila, O. (2017). Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. *Revista Páginas N°8* (12) Noviembre 2017. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH-UNC. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar>

Arendt, H. (2005). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ed. Península.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad. En: *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Badiou, A. (1994). Filosofía, Ética y Política. Conferencia. Buenos Aires: Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental. Disp. En: http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/04/a04_04.pdf

Benza, G. y Kessler, G. (2021). El impacto de la pandemia en América Latina: retrocesos sociales e incremento de las desigualdades. *Laboratorio* (31), 12-33. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17672/pr.17672.pdf

Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel y otros, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (Pp.113-123). CABA: UNIPE.

Castoriadis, C. (1997) *La institución imaginaria de la sociedad*. En Colombo, E. (compilador). *El imaginario social*. Colección Piedra Libre. (Pp.29-63). Buenos Aires: Editorial Altamira.

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires: Del Estanque.

- Cerletti, A. (2012). La disrupción de lo nuevo. Un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc-Cem.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. *Discusiones histórico-etnográficas Cuadernos De antropología Social*, (47), pp. 87-103. Disponible en <https://doi.org/10.34096/cas.i47.3842>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Vega, C. y Hernández, J. (2011) *Mi casa, la emergencia; mi vida, en emergencia*. El escenario del programa 'Mi casa, Mi vida'. En: Núñez, A. y Ciuffolini, M. (Comp.) *Política y Territorialidad en tres ciudades argentinas*. (Pp 85-111) Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Duschatzky, L. (2012). *Confianza*. Serie Escuela de Maestros. Canal Encuentro, Argentina. Disp. En <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8052/688?temporada=1>
- Garay, L. (2015). *Así, ¿Quién quiere estar incluido? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Gutiérrez, A. (2013). *La vieja "nueva pobreza" en Argentina: redes y capital social en un universo heterogéneo*. Repositorio Institucional CONICET.
- Martinis, P. y P. Redondo (Comps.) (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: Colección Periferia - La Crujía.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Pereyra, A. (2020) *Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente*. En I. Dussel y otros, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (125-136). CABA: UNIPE.
- Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. Colección Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Buenos Aires: CLACSO.
- Santillán, L. (2011). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos
- Thompson, E. (1984) *Tradición, Revuelta y conciencia de clases*. Madrid: Crítica.
- Tiscornia, S. (2015). *Reflexiones sobre el uso de la categoría territorio*. Política y Derechos.

Revista Jurídica de la Universidad de Palermo, 14 (1), 191-200. Disp. en https://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/pub-14/Revista_Juridica_Ano14-N1_08.pdf.

Ubieto, J. (2021) *El mundo post-covid. Entre la presencia y lo virtual*. Bs. As.: Ned Ediciones.

Leyes y documentos

ANEXO II Resolución CFE N° 363/20 -EVALUACIÓN NACIONAL DEL PROCESO DE CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Resolución 108/2020 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

MARCELA CARIGNANO

Pensar “las juntas”,
conversaciones
institucionales entre
salud y educación para
las infancias

110

Itinerarios de infancia entre instituciones

“Si algo enseñó Marx fue, precisamente, a desconfiar de la identidad de las cosas y buscar su contenido social, no en ellas mismas sino en las relaciones sociales que las constituyen y en las que se insertan”
(Rockwell, 2011, p. 131).

En el año 2005 se sanciona la Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y, en 2008, Argentina adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006)¹. A partir de allí se generan un conjunto de resoluciones² que regularán los itinerarios³ de aquellos/as niños/as “derivados/as”, es decir de aquellas infancias a las cuales se les recomienda la consulta con especialistas del campo de la salud para poder sostener su escolarización. Si bien desde el año 2000 se habían incrementado los procesos de integración escolar, a partir de 2009 los cambios normativos, comienzan a prescribir un conjunto de transformaciones con intenciones de llevar adelante procesos de inclusión. Se trata de un momento de pasaje, mientras que en la integración escolar se buscaba la adaptación del sujeto a la institución, manteniendo el formato tradicional del sistema educativo y el déficit en el sujeto; bajo el paradigma

¹La cual se traduce como ley nacional 26378 donde se promueve, protege y asegura el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los DDHH y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad.

² Algunas de las normativas más relevantes son: Resolución CFE 155/11, Resolución CFE N° 174/12, Resolución CFE N°311/16, Res. Prov. 667/1.

³ El concepto de itinerarios es retomado a partir de la lectura de diferentes materiales que se centraron en investigar desde esta categoría, tanto en el ámbito de la salud como en el educativo. En ambos casos, se trata del reconocimiento de un camino singular que habilita a la reinención institucional a través de un tiempo particular de recorrido. El concepto **itinerarios terapéuticos** de las personas con discapacidad se recupera a partir de los aportes de Venturiello y Ferrante (2018), quienes retoman la noción de Bellato, Santos de Araújo y otros (2009). Se entenderán bajo este concepto “las búsquedas por cuidado que desarrollan las personas en tanto usuarias de los servicios de salud, junto a sus familiares, frente a una situación de dolencia” (p.94). Lo interesante de este concepto es que su abordaje posibilita reconstruir redes y articulaciones entre diversas instituciones. A su vez, y tal como lo señalan Nicastro y Grecco (2009) la trayectoria educativa como **“itinerario en situación”** en tanto construcción permanente posibilita leer “las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios de la institución del sujeto y del colectivo, como instituciones primarias en el decir de Castoriadis (1989). Estas instituciones primeras que se expresan en las instituciones segundas, familia, escuela, etc. y que son el requisito de funcionamiento de lo social” (p.25).

de la inclusión educativa, influenciado en parte, por el modelo social de la discapacidad, se busca transformar la institución en pos de la accesibilidad de los sujetos a fin de albergar la diversidad de infancias⁴.

Sobre esta base se establece la inscripción obligatoria de todos/as los/as niños/as a escuelas “comunes”⁵ (Res. CFE 155/11 y Res. Prov.667/11). Si ya las escuelas primarias se sentían tensionadas por nuevas maneras de transitar y habitar las infancias, el ingreso obligatorio, a través de las inscripciones, de lo que tradicionalmente se consideraba “diferente” o “especial” agudizó las interpelaciones en torno a la gramática escolar basada en la homogeneidad de los sujetos aprendientes, sostenida por categorías modernas de infancia (Terigi y Baquero, 1996, Terigi, 2010).

Al mismo tiempo, una serie de resoluciones nacionales y provinciales busca acompañar este pasaje a través de nuevos marcos regulatorios para la promoción, acreditación, certificación y evaluación, de manera tal que se reconozcan trayectorias singulares. En este marco, se determina que las escuelas de modalidad “especial” y “común” deberán trabajar articuladamente para sostener las trayectorias de los/as estudiantes, a la par que se señala en el Art. 5 de la Res. Prov. 667/11 que las instancias de diagnóstico estarán a cargo de profesionales y técnicos docentes de las Escuelas Especiales dependientes de la Dirección General de Regímenes Especiales y de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza.

Es así como el circuito pautado para los/as niños/as establece que directoras/es y docentes realicen el seguimiento del grupo y, en el caso de encontrar algún alumno/a que presenta otros ritmos y formas de aprendizaje diferentes a los planteados, se solicita la intervención de los maestros/as y docentes de “escuela especial” o bien se realizan las derivaciones a profesionales de la salud. El pasaje por distintos profesionales para un primer posible diagnóstico, así como las actividades y tratamientos previs-

⁴ Para revisar algunas de estas cuestiones en detalle se puede consultar Carignano, M. (2020). ¿Incluir la normalización o normalizar la inclusión? 109 Normativas y legislaciones sobre inclusión educativa en Córdoba, Argentina (2000 a 2019). En Brogna, P., Zardel, J. y Cruz Vadillo, R. Plural y Múltiple de miradas, sujetos y perspectivas. FES IZTACALA, México.

⁵ La nominación de escuelas “comunes” y escuelas “especiales” es tomada de las normativas vigentes.

tos, implican un costo o bien una serie de traslados y tramitaciones, difícil de ser asumido por familias con condiciones de vida precarias (Danel, 2021).

En el caso de que se cuente con una obra social, el Programa Médico Obligatorio⁶ exige la cobertura de algunos servicios (se incluyen aquí sesiones de psicología, psicopedagogía, kinesiología, fonoaudiología, etc.). Sin embargo y, tal como lo señala Danel (2021):

Este conjunto de prestaciones y de respuestas pre-establecidas, si bien ha hegemonizado el diseño institucional, no cubre en la región estudiada, las trayectorias de los sujetos carentes de obra social. Identificamos aquí una tensión entre la hegemonía mercantilizada y las desigualdades invisibilizadas. (p.70)

La Ley N° 22.431 del Sistema de Protección Integral de los Discapacitados (sancionada en 1981) señala que el Estado proveerá de los servicios de asistencia en caso de no poder hacer frente a los mismos, para ello plantea la necesidad de contar con un certificado de discapacidad. Conjuntamente con las transformaciones anteriormente citadas, en el año 2009⁷ se aprueba un nuevo Protocolo de Evaluación y Certificación de la Discapacidad y un nuevo modelo de Certificado Único de Discapacidad.

En distintos sectores se sostiene la idea de que estas modificaciones dan cuenta, en parte, de la influencia del modelo social sobre el modelo médico para concebir la discapacidad. Tomando los aportes de los *Disability Studies*⁸, el modelo social comprende:

La deficiencia en tanto materialidad orgánica, en sí misma no es generadora de discapacidad, sino que la misma surge cuando una sociedad oprime, excluye e infravalora a las personas con deficiencias al estar únicamente diseñada de acuerdo a los parámetros de cuerpo normal o capaz. (Yarza de los Ríos y otros, 2021 p. 35)

⁶ Decreto 492/1995.

⁷ Al igual que en el plano educativo, a raíz de la adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006) se producen transformaciones en este ámbito.

⁸ Tomando en cuenta la definición de Yarza de los Ríos y otros (2021) refiere a un movimiento heterogéneo, que surge a inicios de los años setenta, en el mundo anglosajón, como resultado entre la militancia y la academia el cual busca comprender a la discapacidad como retórica cultural.

Por tal motivo, la nueva normativa a partir de la cual se aplica el protocolo de certificación de la discapacidad es repensada, incorporando las prácticas evaluativas profesionales de otros ámbitos (además de la médica) tales como: trabajadores/as sociales y psicólogos/as. Otra modificación refiere a los criterios de la evaluación, donde se adopta la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) en la cual se define a la discapacidad como “un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social” (p.250) estableciendo un sistema de diferenciación y codificación internacional que se basa en evaluar cuatro aspectos del sujeto: funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación, factores ambientales.

Diversos estudios (Brognia, 2009, Yarza de los Ríos, 2021, Levin 2017) plantean que la nueva clasificación resulta un híbrido entre el modelo médico y el modelo social, conservando aún rasgos que ubican la deficiencia en el cuerpo del sujeto a ser evaluado, por lo cual es necesario complejizar la mirada sobre las prácticas que se llevan a cabo en torno a la certificación.

Observando los datos de la región pampeana, en el anuario 2021 de la Agencia Nacional de Discapacidad el 30,1% de la población diagnosticada con discapacidad poseía entre 0 a 15 años y, a su vez, del total de las personas certificadas el número mayor de casos eran deficiencias de tipo mental, mientras que en tercer lugar se encontraban las intelectuales. Sumando a esto Levin (2021) sostiene que “la implementación de los cambios mencionados coincide con un aumento exponencial de los índices de certificación de la discapacidad (anuarios 2009-2015 del Servicio Nacional de Rehabilitación), en particular en la infancia” (p.63).

En esta línea, se considera que las nuevas políticas tendientes a la inclusión habilitan nuevos escenarios, sugieren nuevas maneras de hacer, a la vez que plantean contradicciones, principalmente para aquellos/as niños/as con situaciones de vida muy vulnerables.

Como se ha señalado hasta ahora, los cambios propuestos en las normativas en relación a cómo se inicia el proceso de diagnóstico en las

infancias, han resonado en las diferentes instancias de lo institucional (Garay, 2000). A nivel de lo “institucional en sí”⁹ ha acercado interpelaciones en relación a la organización de la tarea de los/as diferentes profesionales, los roles que desempeñan, la distribución y uso de los tiempos y espacios escolares, las maneras en las cuales es organizado el conocimiento escolar y su acreditación. Por su parte, en el caso de las juntas de discapacidad, las regulaciones adoptadas desde 2009 abren paso a un cambio organizativo en términos de un trabajo conjunto entre profesionales de distintas disciplinas, como así también en la modalidad de evaluación, considerando aspectos vinculados al entorno y ambiente. Es decir, que señaló grandes interrogantes a la cultura institucional tan fuertemente estructurada desde lógicas que concebían a los sujetos a partir de un paradigma normalizante.

A nivel de la “instancia del sujeto”¹⁰, las nuevas legislaciones trajeron cuestionamientos para maestros/as y profesionales del ámbito de la salud en torno a las maneras en que se concibe la infancia (producto de sus formaciones) y, a partir de allí, un conjunto de preguntas en torno a cómo desempeñar y organizar su tarea. También en el plano de lo “interinstitucional”¹¹ generó resonancias. En primer lugar, partiendo de pensar en términos de instituciones-establecimientos (Fernández, 1998), la nueva reglamentación sugiere un trabajo articulado entre escuelas “comunes” y “especiales”, entre profesionales de distintas especialidades que acompañan a los/as niños/as en diversos tratamientos.

En segundo lugar, pensando en las instituciones como “formaciones sociales, culturales y psíquicas”¹², es importante reconocer las posibles resonancias que las nuevas reglamentaciones señalan en el entrecruzamiento entre infancias, educación y salud. Tal como lo señala Cheli

⁹ Siguiendo a Garay (2000) refiere a la organización, al modo en que se concretiza una institución en tiempos, espacios, roles y funciones que lo diferencian de otras entidades en la sociedad.

¹⁰ Continuando con la clasificación establecida por Garay (2000), la instancia del sujeto da cuenta de los grupos e individuos que constituyen y son constituidos por la institución.

¹¹ Se entiende por interinstitucional a la relación entre instituciones, la cual puede ser de articulación, oposición, inclusión, etc.

¹² Avila, S. (2020) Ficha de Cátedra de Análisis Institucional de la Educación. “Una mirada analítica sobre las instituciones”

(2014) desde los aportes de Foucault, M. “la articulación entre el proceso de escolarización y producción de la infancia se fundamentó en la difusión de un discurso médico - pedagógico que estableció -vía normativización y normalización- lo que debía esperarse de las niñas y niños” (p.8).

Sobre la base de esta dinámica de producción de saberes en torno a la infancia se sustentaron un sinnúmero de intervenciones y prácticas pedagógicas, psicológicas y médicas que establecen normas a partir de las cuales clasificar y jerarquizar la infancia. Como bien señala Cheli (2014) estas “conversaciones” disciplinares/disciplinantes tuvieron su correlato en los modos en los cuales se organizaron las instituciones-establecimiento para atender a las infancias y legitimar los procesos de clasificación y jerarquización correspondiente.

En este punto se considera relevante pensar: ¿de qué manera las nuevas normativas, las cuales buscan, en parte, correrse de miradas normalizantes sobre la infancia para favorecer los procesos de inclusión, impactaron en este cruce interinstitucional, es decir que resonancias han traído a la vinculación entre saberes y prácticas para atender a las infancias?

Desde esta perspectiva, se busca reconocer esta multiplicidad de instancias intervinientes y el entrecruzamiento institucional entre infancia, educación y salud, tarea que debe ser mirada en el marco de prácticas concretas, reconstruyendo tramas y sentidos. Interesa tomar nota de este proceso a partir de reconocer los itinerarios de los niños/as como trazos titilantes que enlazan sujetos e instituciones, instituciones y organizaciones, instituciones con instituciones, configurando formaciones singulares y situadas. Ubicar la mirada desde esta perspectiva implica también reconocer continuidades, rupturas y reconfiguraciones atendiendo al lugar central que conllevan los sujetos, en tanto producen apropiaciones singulares de las normativas, reproduciendo y también produciendo novedad. Desde allí es que se delimitará la indagación en el cruce entre las juntas de discapacidad y las escuelas, en tanto “zona de frontera” por donde transitan los/as niños/as. En este trabajo se focalizará en uno de los actores puntuales sin por ello dejar de tener presente que sus decires y sentires se encuentran en

vinculación con otros, en el marco de una configuración mayor.

El siguiente trabajo es exploratorio, en tanto se presentan algunas notas breves que se desprenden de una primera lectura de las entrevistas realizadas. En las mismas, se propone el acercamiento a este proceso desde los posicionamientos de las profesionales (3 de ellas trabajadoras sociales y una médica fisiatra) de dos juntas de discapacidad de la provincia de Córdoba, ubicadas ambas en centros de rehabilitación.

A continuación, se presentan algunas reflexiones teórico-metodológicas vinculadas al abordaje cualitativo-etnográfico y, posterior a ello, se abordan tres grandes dimensiones surgidas a partir de las entrevistas: una primera, “Subjetivar la norma, multiplicar sus sentidos”, refiere a poder reconocer la multiplicidad de “maneras de hacer” (De Certeau, 1996) que las entrevistadas encuentran en torno a la normativa que rige para el otorgamiento de la certificación. Estas “maneras de hacer” se encuentran fuertemente atravesadas por la mirada situacional que se hace de cada caso, a la vez que la preocupación por garantizar los derechos de niños y niñas. Una segunda dimensión es “Fronteras disciplinares, cruces e interpelaciones en los bordes”, que atiende a identificar los sentidos otorgados a lo organizativo, especialmente al trabajo interdisciplinario, encontrando allí los cruces y fricciones entre tradiciones disciplinares. Por último, “Invenciones y encuentros, entre instituciones”, pone el foco en las conversaciones interinstitucionales entre salud y educación buscando aquellas experiencias que dan cuenta de reconfiguraciones institucionales fortaleciendo procesos de inclusión.

Ensayar una mirada espiralada, continuidades y rupturas entre los bordes

El enfoque histórico etnográfico de la antropología educativa (Neufeld, 2014, Batallán, 2007, Rockwell, 2011), desarrollado en el contexto latinoamericano, realiza su principal aporte al “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009) y, a partir de allí: describir, analizar e interpretar la complejidad y heterogeneidad de la vida cotidiana en las escuelas corriéndose

de afirmaciones que sólo tienden a reconocer en la educación procesos de reproducción social, para inscribirlas en un proceso social más amplio. Al centrarse en la vida cotidiana ubica su mirada en:

Una trama en permanente construcción que articula historias locales –personales y colectivas– entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama, en fin, que es necesario conocer porque ella constituye simultáneamente el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas. (Ezpeleta y Rockwell, 1994)

Y es allí donde se considera central el aporte que pueden realizar las investigaciones de carácter cualitativo etnográfico, en tanto posibilitan captar la densidad de los procesos de inclusión al contextualizarlos e intentar comprender la trama de relaciones y sentidos que se establecen entre políticas, instituciones y sujetos.

Revisando el proceso de implementación de un conjunto de políticas tendientes a la construcción de un sistema educativo más inclusivo para las infancias, diversos/as autores/a subrayan su carácter contradictorio. Se advierte así que: a la par que se ha favorecido el acceso a los servicios de salud y educación, se generan circuitos diferenciados hacia adentro del mismo sistema educativo o bien inclusiones excluyentes (Kaplan, 2006, Sinisi, 2010, Veiga-Neto y Lopes, 2012). “Es decir, se vinculan a procesos que políticamente se construyen como inclusivos, pero que, en su hacer diario, se transforman en nuevos procesos excluyentes” (Schwamberger y Grinberg, 2020 p. 3).

En esta línea, la manera en la cual las investigaciones realizadas desde un abordaje cualitativo-etnográfico han estudiado cómo las paradojas y contradicciones operan en el corazón mismo de aquellas políticas tendientes a la inclusión educativa de niños y niñas en procesos de derivación o con diagnóstico, resultan por demás relevantes para pensar qué es lo que resta transformar. Así, se reconocen los aportes que estas propuestas hacen al registrar: el desempeño de las maestras integradoras (Debonis, 2016),

el trabajo en las juntas de certificación (Levin, 2017, 2021), los recorridos que realizan los niños y niñas para obtener la certificación (Danel, 2021), el trabajo que realizan los docentes de una escuela especial (Schwamberger y Grinberg, 2020); inscribiendo estas diversas experiencias en el marco de políticas y procesos sociales más amplios. A su vez, la preocupación por los sujetos, ha posibilitado reconocer cómo también producen nuevos sentidos, apropiándose de las herramientas, protocolos y diseños que el Estado y el contexto ofrecen para trabajar en pos de la inclusión. Tal como señala Rockwell (2005) el concepto de apropiación:

Tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. (p.2)

En este sentido, dichos aportes se consideran centrales para situar la mirada en la frontera entre las regulaciones nacional y provinciales y los sentidos que los sujetos, en este caso los profesionales encargados de atender a las infancias, les asignan identificando allí maneras de apropiarse, subvertir o resistir (Rockwell, 2007). Retomando los aportes de Chartier (1992) se cree que es aquí donde la invención cotidiana hace su entrada a través de la reconfiguración de sentidos y prácticas, que llevan adelante los sujetos “quienes intentando romper con la repetición, logran hacer lugar a la novedad y gestar otras formas de albergar y transmitir” (Ávila, 2007 p.135).

Pero también para reconocer una segunda zona fronteriza: tomando en cuenta las transformaciones a las que invitan las nuevas normativas donde el entrecruzamiento entre infancias, educación y salud cobra un lugar preponderante, interesa pensar **interinstitucionalmente** la tensión entre reproducción y transformación social para las infancias (en este caso en particular para aquellas infancias en los “bordes” de las instituciones). Desde este marco, las preguntas se orientan a las conversaciones posibles entre educación-salud: ¿qué relaciones han propiciado las nuevas normativas entre instituciones y profesionales?, ¿de qué manera

los diferentes profesionales perciben estas transformaciones?, ¿qué experiencias recuperan entre los bordes institucionales e interdisciplinarios como valiosas?, ¿qué sentidos le otorgan a los lugares que ofertan para los/as niños/as en procesos de derivación escolar?

Sobre esta línea, el presente trabajo explora un fragmento de una configuración¹³ mayor, el que refiere a los profesionales que atienden en las Juntas de Certificación, particularmente en dos juntas de la ciudad de Córdoba¹⁴. La recolección de información se ha realizado a través de entrevistas antropológicas que posibilitaron abrir los sentidos de las profesionales involucradas y explorar, junto con ellas, cómo se perciben y vivencian el despliegue de las nuevas políticas de inclusión para acompañar a niños y niñas con discapacidad o en procesos de derivación.

Subjetivar la norma, multiplicar sus sentidos

Retomando los aportes de Nicastro (2017) una de las primeras cuestiones donde se centrará la mirada refiere al modo en cómo las profesionales de la junta de discapacidad enfrentan la tarea diaria, es decir, cómo se posicionan en la tensión entre “las prescripciones que definen y enmarcan el trabajo y la realidad a la cual se dirigen” (p.61). Siguiendo a Garay (2000) interesa poder advertir “la capacidad singular de producir sentido y de resignificar introduciendo subjetividad” (p.55) sobre la tarea que se les ha asignado.

El rol que las profesionales a cargo de las juntas de discapacidad deben desarrollar se encuentra ampliamente prescripto. De la normativa para la certificación de discapacidad aprobada en 2015¹⁵ se desprende un

¹³ El concepto de configuración retomado a partir de Rockwell (2007) posibilita delimitar el espacio resultante de la interconexión de actores e instituciones, relaciones conflictivas que incluyen la negociación, la apropiación y las disputas donde se inscriben los itinerarios infantiles. Retomando a Chartier, se trata de “una formación social de tamaño variable donde los individuos están relacionados unos con otros por un modo específico de dependencias recíprocas y cuya reproducción supone un equilibrio móvil de tensiones” (Chartier 1992: 88 citado en Rockwell (2007).

¹⁴ Es importante señalar que se trata de una mirada parcial y acotada, pues se accedió a entrevistar a todas mujeres, la mayoría de ellas trabajadoras sociales, excepto una que es médica fisiatra. A la vez, ambas juntas funcionan en los servicios de rehabilitación de dos hospitales provinciales de la ciudad de Córdoba.

¹⁵ A partir del año 2015 se aprobó la normativa para certificar a las personas con discapacidad en la

conjunto de protocolos que regulan, a través de determinados indicadores (codificados internacionalmente), que es lo que debe ser observado y registrado en las entrevistas. A la vez, estas mismas normativas definen, según el tipo de discapacidad, qué estudios de otros/as profesionales son tomados en cuenta en la evaluación. En el cruce de los indicadores y los estudios es donde se obtiene un porcentaje que da cuenta de la funcionalidad del sujeto, sobre ese porcentaje se aplican líneas de corte y se otorga o no la certificación. Sin embargo, continuando con los aportes de Nicastro (2017) se considera que en la “aplicación” esas prescripciones se hacen, deshacen, discuten, revisan y negocian.

Así, en la escucha de las entrevistas realizadas, se identifican miradas que atienden a la situación singular de los niños/as y con ello tensiones en relación a “aplicar” la normativa. La mayoría de las entrevistadas diferencian entre aquellos casos en los cuales los protocolos y la evaluación se llevan adelante sin demasiada duda o conflictividad, es decir donde prima cierta “ilusión de correspondencia y encastre perfecto entre lo que se prescribe y la realidad” (Nicastro, 2017: p. 70) y otras situaciones en las cuales las líneas de corte, los estudios médicos, los informes escolares no alcanzan para terminar de definir una situación. Al primer tipo de casos se vinculan discapacidades motrices, físicas o genéticas, mientras que el segundo tipo de casos suele estar asociado a cuestiones mentales o psiquiátricas.

Frente a aquellos casos más difíciles de ser definidos, la mayoría de las entrevistadas recurre a poner al niño/a en contexto atendiendo a su situación social, familiar y las redes de acompañamiento. En esta línea, lo que termina definiendo el otorgamiento o no de la certificación es garantizar derechos. Es decir, si la entrega del certificado asegura la posibilidad de un tratamiento que de otra manera no podría ser costado, se opta por su entrega y a la inversa, si el motivo de entrega del certificado es eximir a la medicina prepaga de cumplir con sus obligaciones, no se entrega y se asesora en torno a la temática:

cual se detallan las rutinas y procedimientos a aplicarse según el tipo de discapacidad, esta normativa se basa en la Clasificación Internacional de Discapacidad.

Garantizar que por más que, yo les digo, por más que no tengas una moneda en el bolsillo no hay excusa, no hay razón por la cual vos no te subas al bondi y te lo traigas acá al hospital, a hacer rehabilitación. Si tenés algún problema vení y lo hablamos, lo conversamos, vemos qué hacemos, si te puedo dar respuesta en el momento lo hacemos y si no... y así han llegado muchas veces, papás que han venido con lo puesto, sin cenar, sin desayunar, el pibe sin desayunar, entonces qué hicimos, un circuito, hay una ONG acá al frente, que ellos dan el desayuno en forma gratuita, entonces, organizamos los turnos para que el horario del tratamiento de ese niño acá sea posterior a determinada hora para que el niño vaya, primero desayune junto con su mamá y después venga a hacer el tratamiento acá, porque si no, el niño dormía. (Entrevista Trabajadora Social 01, junta de discapacidad 01 2019)

El certificado nos sirve para que puedan darle continuidad a algún tratamiento, tienen cubierto el boleto de colectivo y distintas prestaciones que de otra manera harían que no puedan llegar al lugar. (Entrevista Trabajadora social 03, junta de discapacidad 02 2023)

Sin embargo, a la par que se plantea como una herramienta que garantiza ciertos derechos, también las profesionales reconocen las contradicciones que esto les provoca. Sobre esta base se las reconoce interpelladas por los efectos performativos que su tarea puede tener en torno a las infancias y lo posible de ser realizado con las normativas presentes:

Son situaciones así, con algunas obras sociales tenemos muchísimas demandas, muchísimas (...) es muy mercantilista. El punto es que una analiza y si ese niño o joven no accede inmediatamente al apoyo de un equipo terapéutico, bueno, seguro que en uno o dos años le va a corresponder otro diagnóstico (...) nosotros pedimos todo, todo, todo el informe de la escuela, el informe del médico y que nos pongan en el diagnóstico tal cual. (Entrevista Trabajadora Social, Junta de Discapacidad 02 2023)

Terminás dando el certificado para poder cubrir otras cuestiones que sabés que de otra manera no se cubrirán. Debería existir una política intermedia, que no tengamos que llegar a hacer un certificado para que puedan sostener un tratamiento. (Entrevista Trabajadora Social 03, Junta de Discapacidad 02 2023)

En estas tensiones que habitan en torno a la normativa es donde ese “aplicar” la prescripción es revisitado, hecho y deshecho. En sus relatos

surgen ciertas “maneras de hacer” con lo ofrecido en las reglamentaciones. Por “maneras de hacer”, De Certeau (2000) entenderá “formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos atrapados en lo sucesivo dentro de las redes de la ‘vigilancia’” (p.35).

Uno de esas maneras es la conversación con los adultos responsables y la insistencia en el sentido que tiene la certificación:

Tenés que entender el porqué, que estás viniendo a pedir esto, que es lo que tu hijo tiene o, por qué tu hijo necesita esto, entendés, entonces, es la verdad es que trabajamos, tratamos de trabajar al máximo de conciencia y qué bueno, porque consideramos una cuestión ética de parte nuestra, si no, nos transformamos en cómplices de un sistema que otorga algo solo para recursos económicos, no, no es así, nosotros consideramos que el certificado de discapacidad es una herramienta que te permite el acceso a derechos. (Entrevista trabajadora Social, Junta de Discapacidad 01 2019)

Y bueno, hay veces que nos hemos encontrado en situaciones que ‘mirá no le corresponde mamá, es un trastorno muy leve y deberían trabajar de esta, de esta forma, con una psicopedagoga’, que no necesariamente un niño que necesita psicopedagoga tiene discapacidad... eso es algo que las obras sociales no ven, porque el padre va a pedir a psicopedagogía a la obra social y la obra social dice ‘no, tráeme el certificado de discapacidad’, y nosotros acá... ahí ya entrás en otra cosa, que ya peleamos nosotros, ya le explicamos a los padres lo que es el programa médico obligatorio, que no hace falta tener un certificado para acceder a una psicóloga y un psicomotricista, es un chico que tiene trastornos puntuales, leves, moderados. (Entrevista trabajadora Social, Junta de Discapacidad 01 2019)

El trabajo con las familias es entendido por la mayoría de las entrevistadas como una cuestión fundamental para “empoderar”, hacerles conocer sus derechos frente a las obras sociales y la medicina pre-paga, evitando que se sustancialicen las identidades de niños/as detrás de un diagnóstico. En este sentido, en todas ellas se identifica la preocupación por abordar a niños/ as y familias como sujetos de derecho:

Nosotras desde nuestra área asesoramos mucho y la gente aprovecha ese espacio para preguntar de algún recurso de salud, o de la gestión de algún trámite, o de la pensión, o de cómo acceder a algunos derechos como el transporte ... qué

sé yo, es como que aprovechamos y tratamos de cumplir ese rol... sobre todo, si es la primera vez, le contamos cómo es, más allá del tratamiento de rehabilitación, de su cobertura, cuáles son las obligaciones del Estado en caso de que no haya cobertura social. El Estado tiene que cubrirles un tratamiento en la parte pública si no hay turnos en la parte privada. Es esto de que asesoramos y empoderamos un poquito en torno a los derechos. (Entrevista trabajadora social 02, Junta de Discapacidad 02 2023)

Otras “maneras de hacer” implican otorgar el certificado por poco tiempo o bien no otorgarlo y pedir una ampliación de informes a las escuelas, neurólogos/as, psicólogos/as y demás profesionales que los/as hayan atendido previo a la solicitud.

Lo hacemos todo el tiempo, cuando algo no nos cierra, nunca ponemos un diagnóstico, por más que venga reontra mil puesto por neurólogos, psicopedagogos, fisioterapia, si no estamos seguros, mandamos a reevaluar. (Entrevista Médica Fisiatra 01, Junta de discapacidad 01 2019)

Entonces andá, hablá con el equipo tratante y el certi queda pendiente, son los menos, pero nos parece una falta de respeto, de nuestra parte, cuando en realidad la falta de respeto ha sido del otro lado, otorgar algo que los padres no saben qué es, y por qué se les está dando, entonces que vengan y retiren con conciencia, se les hace la entrevista, se hace todo, pero no se entrega hasta que venga con alguna nota por parte del equipo tratante dando cuenta de una ampliación de diagnóstico o algo. Muchas veces pedimos ampliación de diagnóstico, cuando suceden estas cosas, ampliación de diagnóstico para obligar al equipo tratante a que expliquen a los padres lo que tienen que explicarles, y que no sea solamente un trámite burocrático. (Entrevista Trabajadora Social 01, Junta de Discapacidad 01 2019)

Todo el tiempo nos encontramos con esos grises que decimos ‘¿qué hacemos?’ y muchas veces también se da por poco tiempo, se da un año o dos a ver cómo evoluciona y después se ve, nos ha pasado de darlo y después tenés que renovarlo... (Entrevista Médica Fisiatra 01, Junta de Discapacidad 01 2019)

En esta misma línea, en la cual las profesionales se problematizan sobre su función y se apropian de los protocolos, también señalan cómo a partir del cambio en las normativas de certificación gran parte de las/os

niños/as que llegan con dificultades señaladas desde la escuela son diagnosticados con una categoría basada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud para niños y adolescentes (CIF-IA) denominada “Trastornos Específicos de Habilidades Escolares”:

Se me viene, así como para pensar casos que en otras situaciones no necesitarían CUD, por ejemplo en trastorno de las habilidades escolares, sobre todo en niños, que en realidad vemos que sin el acceso al certificado, toda la terapia, es decir la psicopedagoga, la psicóloga, esas terapias no podrían ser sostenidas por las familias, por los costos, por el límite de prestaciones anuales que tiene por el PMO y las obras sociales, de esos casos hay muchísimos. Esta semana hemos tenido montones, todos los días hay un turno que tiene que ver con este diagnóstico que, además, bueno, se le otorga el certificado por muy poquito tiempo y se reevalúa. (Entrevista Trabajadora Social 02, junta de discapacidad 02 2023)

Lo que estamos viendo mucho ahora son niños que no tienen un retraso mental, pero que sí tienen trastorno de desarrollo de habilidades escolares, que es un trastorno de aprendizaje, son niños que funcionalmente, en general, están bien, pero en la escuela, fracasan (...) Antes repetían cinco, seis, siete veces y después se iba del colegio, yo creo que esos casos sí son detectados a tiempo, la mayoría de las veces y bueno, tomados para poder funcionar mejor, digamos. (Entrevista Médica Fisiatra 01, Junta de Discapacidad 01 2019)

El trastorno de las habilidades escolares son los certificados dudosos nuestros. Por ejemplo, la semana pasada hicimos uno de un niño que tenía, si mal no recuerdo, doce años, que viene siendo certificado con trastorno de las habilidades escolares, o sea, ya es la tercera vez que renueva el certificado, se lo hicimos por dos años y, bueno... lamentablemente no existe algo intermedio donde un niño pueda acceder a un tratamiento sin tener que pasar por el certificado de discapacidad, es decir, probemos con el tratamiento a ver si funciona y que no tenga que ir al certificado, no existe. La obra social no lo va a cubrir, entonces sí o sí tiene que tramitar el certificado, es difícil... o sea vienen con... por ahí es a esos pacientes a los que más informes y más cosas se les piden, no va a venir con un informe del neurólogo que diga trastorno de las habilidades escolares y listo, no, tiene que haber sido evaluado, tiene que haber accedido a un tratamiento. (Entrevista trabajadora social 03, Junta de Discapacidad 03 2023)

El uso de la categoría “Trastornos específicos de las habilidades escolares” pareciera jugarse como una carta para garantizar el acceso a ciertos derechos de los niños/as frente a un sistema educativo y a un sistema de salud (donde las obras sociales pre-pagas cuentan con un fuerte peso) que, si bien sostienen políticas de inclusión, aún no terminan de generar una modificación en sus instituciones-establecimientos y finalmente, en sus maneras de alojar a las infancias. En este sentido, se trata de aquellos/as niños/as en los bordes institucionales, en los límites difusos de las “líneas de corte”¹⁶ a las cuales se les certifica con esta categoría. A su vez, pareciera que este modo de nombrar una supuesta discapacidad fuera más leve que otras maneras, como si hubiese un acuerdo tácito entre los profesionales de que, en la mayoría de las situaciones, donde se aplica este diagnóstico, se está buscando sostener un proceso de escolarización de alguien que no cuenta con los recursos suficientes para hacerlo de otra manera. Es así como los modos en que las políticas para la inclusión han sido pensadas, posibilitan realizar una lectura de las barreras para la accesibilidad (adoptando rasgos del modelo social de la discapacidad) pero desde una lógica donde la atribución del déficit permanece puesta en el sujeto. Sobre esta base, las profesionales de la junta actúan sopesando el “mal menor”.

Consultadas por cómo se lleva adelante la valoración, las propias entrevistadas señalan lo dificultoso que puede resultar el trabajar con los procedimientos pautados y las líneas de corte, pero también cómo las mismas dejan allí un margen para ser aplicadas estratégicamente en pos de la garantía de ciertos derechos:

En una insuficiencia renal, sí o sí lo ve un médico, te trae una fichita que es de laboratorio, entonces, no hay duda. En lo intelectual, en lo mental, en todo lo que es lo psiquiátrico, uno tiene que ver cómo esa persona en su vida cotidiana, y de acuerdo a una persona de su misma edad, está funcionando en el entorno, si tiene restricciones, socialización en el aprendizaje, ahí vemos y te pide códigos más altos cuando son este tipo de diagnósticos... (Entrevista Trabajadora Social 02, Junta de Calificación 02 2023)

¹⁶ La línea de corte es entendida por la disposición nacional 500/2015 como: “Magnitud mínima del calificador en funciones, estructuras corporales y actividad y participación, necesaria para determinar la inclusión dentro de los criterios para extender el CUD”.

La mayoría de las entrevistadas identifica como muy enriquecedor para el desarrollo de su tarea, el tener espacios de encuentro entre profesionales de diversas áreas o de las mismas. Sin embargo, advierten no poder contar con los tiempos suficientes para poder llevarlo adelante. Normalmente, la sobredemanda a las juntas hace que gran parte de la tarea se concentre en expedir certificados, más que en las posibilidades de conversación entre los/as profesionales. Interesante es aquí el posicionamiento de estas profesionales, quienes contando con normativas, la presión de las obras sociales y medicina pre-paga, las ansiedades de las familias y condiciones laborales complejas, establecen en sus discursos una mirada comprometida con las infancias, donde las “maneras de hacer” habilitan lugares tendientes a garantizar derechos en el universo posible en que se mueven.

En este sentido, es que resulta relevante reconocer que se posicionan como artífices de esa propia tarea y que, en sus posicionamientos, ese “aplicar” la normativa, es comprendido como una traducción situada y contextual en la cual la garantía de derechos para niños y niñas actúa de brújula. Desde allí ensayan, con las mismas reglas, formas inéditas: la conversación con las/os adultos/as responsables, el otorgamiento del certificado por poco tiempo, la denegación y el pedido de ampliación de informe a los médicos tratantes y, por último, el trabajo detallado con las fichas y los códigos de evaluación para acompañar procesos singulares de vida.

Fronteras disciplinares, cruces e interpelaciones en los bordes

Como parte de la transformación normativa, desde el año 2009 las juntas certificación de discapacidad pasan a ser interdisciplinarias¹⁷ y se componen, en la mayoría de los casos, por trabajador/a social, médico/a y psicólogo/a. A decir de Levin (2017) ello va de la mano del posible cambio de paradigma al que busca asistir la nueva normativa:

¹⁷ En el decreto reglamentario de la Ley 24.901 (1193/98) se señala por Art. 10 que la certificación de la discapacidad se realizará por juntas interdisciplinarias, órgano que comenzará a implementarse a partir del año 2009 junto con el nuevo Protocolo de Evaluación y Certificación de la Discapacidad y el modelo de Certificado Único de Discapacidad.

Con anterioridad, las Juntas eran compuestas solamente por médicos, y el certificado llevaba únicamente su firma. En línea con la intencionalidad declarada de ‘Dejar atrás el modelo médico hegemónico’, ‘Adoptar un nuevo enfoque bio-psico-social’, ‘Seguir el modelo social de la Convención’, como me explicaron reiteradas veces las profesionales de las Juntas en las que realicé la investigación, la interdisciplina obligatoria como nuevo sistema de certificación (de hecho, el CUD solo tiene valor legal si lleva el sello de los tres profesionales) es uno de los principales cambios en los que se sustenta el postulado de que existe un nuevo paradigma en el modo de entender a la discapacidad. (p.79)

Se reconoce aquí un punto de transformación importante a ser mirado, el cual también posibilitará realizar algunas notas sobre el posicionamiento de los sujetos en relación a la organización de la tarea. De esta manera, surge la pregunta: ¿cómo se lleva adelante este encuentro de profesiones y disciplinas?, ¿qué sentidos son otorgados al trabajo interdisciplinario? Frente a estos interrogantes, la mayoría de las entrevistadas responde que se trata de un trabajo conjunto, entendiendo lo “interdisciplinario” como un espacio donde se cruzan distintas disciplinas que se complementan.

En todo lo que son diagnósticos intelectuales o mentales a lo mejor nosotros mismos decimos ‘entrevistala vos’ a la psicóloga, o a veces, con los médicos, si no está la psicóloga, o ‘entrevistala vos’ a la trabajadora social. Digamos, cuando ya vemos que es una incapacidad motora visceral, entonces ya ahí... pasa que ya hace muchos años que todos venimos trabajando juntos y tenemos ya un chip... (Entrevista Trabajadora Social 02, Junta de Discapacidad 02 2023)

Si hay algo que no nos cierra, lo conversamos entre los tres: ‘No mirá, qué te parece’. Obviamente hay ciertas situaciones que son netamente clínicas y médicas y yo no te puedo dar respuestas, sos vos el que conocés de eso. El tema de hogarizaciones... muchas veces han venido a pedir hogarización, y en eso tenemos total injerencia los trabajadores sociales. (Entrevista Trabajadora Social 01, Junta de Discapacidad 01 2019)

Así, la división de la tarea pareciese estar vinculada a referentes concretos de la empiria: “Una incapacidad motora visceral” es atendida mayormente por los médicos, un “pedido de hogarización”, por las trabajadoras

sociales. Sobre esta línea, las entrevistadas identifican como posible factor explicativo de este modo de entender y organizar el trabajo “interdisciplinario”, que se trata de juntas que funcionan en centros de rehabilitación, uno de ellos con casi cuarenta años de trayectoria, en la cual la interconsulta entre profesionales y los ateneos de casos funcionaron como espacios de encuentro y conversación, incluso antes de los cambios normativos.

Al mismo tiempo que en muchas situaciones el sentido de lo interdisciplinario aparece vinculado al encuentro de distintas miradas disciplinares, en otras, la interdisciplina es reconocida como un espacio que habilita a pensar en términos más complejos (Manavella, 2011) donde cierto cruce establece un nuevo modo de concebir el trabajo con ese niño/a:

Y para una como profesional es sumamente enriquecedor porque vos ves la mirada del otro, la cual yo quizás ni hubiese prestado atención, y decís ‘a la miércoles, mirá esto, o el otro...’ que ni pensó en que cuando dio una indicación de que tenía que hacer tal cosa, ni pensó que el chico capaz no tenía ni qué comer, entonces ‘che mirá fijate’. O que dijo bueno posicional de tal manera, pero ¿cómo lo va a posicionar? no tiene ni una silla, nada, entonces ahí buscamos, empezamos a buscar sillitas... (Entrevista Trabajadora Social 01, Junta de Discapacidad 01 2019)

En este segundo sentido, la interdisciplina aparece vinculada, no sólo a la integración de saberes, sino a la interpelación de los discursos disciplinares en la delimitación del problema, trayendo más preguntas que respuestas. Lo valioso de este tipo de miradas es que lejos de circunscribir al niño/a bajo un diagnóstico, se generan espacios que habilitan a ese sujeto en su proceso singular.

Por otro lado, algunas de las entrevistadas señalan al encuentro entre disciplinas, como lugar de tensiones y conflictividades. Tal como señala Becher (2001) existen comunidades disciplinares convergentes con límites más impermeables y comunidades disciplinares divergentes que poseen límites más permeables. Así la división de la tarea deja de estar clara cuando en los discursos se narran algunas de las prácticas cotidianas llevadas adelante que van más allá de la evaluación en sí:

TS2: Vamos pasando en la compu entre la psicóloga y la trabajadora social, los médicos es raro que estén cargando... vamos cargando en un momento a todo esto y en la misma entrevista escuchando, porque si no, no llegamos más...

E: y los médicos es raro que estén cargando porque...

TS 2: Porque están evaluando, porque están preguntando y bueno, pasan CUD y todo, muchas veces lo hacen solos, además desde las otras disciplinas sociales, por ahí les decimos 'pasalo vos...'. No podemos ser los secretarios... viste que ahí también hay toda una cuestión de hegemonía médica que se ha venido con los años... pero que bueno, acá quizás no se nota tanto por la consolidación del equipo, me parece que tiene que ver con eso... (Entrevista Trabajadora Social 02, Junta de Discapacidad 02 2023)

Sostenemos el Whatsapp para consultas, eso es algo que nos ha quedado a las trabajadoras sociales... lo usamos un montón, todo el tiempo hay consultas, filtrás un montón ahí... (...) un Whatsapp de todo el servicio de rehabilitación y que nos quedó así, de regalito... a las trabajadoras... por ahí recibimos alguna ayuda... (Entrevista Trabajadora Social 02, Junta de Discapacidad 02 2023)

En estas tareas que no se encuentran prescriptas es donde la “hegemonía médica” pareciera seguir jugándose. Si bien reconocen, que desde sus inicios en las juntas hasta ahora, muchas cuestiones se han modificado, algunas de las entrevistadas advierten tener que batallar con miradas de ser la “nueva” profesión que se suma para la certificación o que su disciplina no es reconocida con el mismo estatuto científico que la medicina y la psicología:

TS 01: Entonces el kinesiólogo, el fonoaudiólogo saben que no se tienen que meter en las áreas sociales, que por lo general el trabajo social es de sentido común, entonces son todos opinólogos ¿viste? A veces uno tiene que tratar de estar muy bien posicionando disciplinariamente, para decir: 'Esto es de mi área, yo acá, vos allá... (Entrevista Trabajadora Social 01, Junta de Discapacidad 01 2019)

Estos modos en los cuales se está transitando el pase de un tipo de certificación anclada sólo en los saberes médicos a otra mirada que busca, al menos, incorporar algunos de los elementos de lo social, implica tomar en consideración que el establecimiento por ley de juntas interdisciplinarias no garantiza esta posibilidad, así pareciera que aún se encuentran

sentidos sedimentados en torno a la tarea, vinculados a tradiciones disciplinares, a la cultura institucional. Sin embargo, a la vez que se reconocen estas continuidades, las mismas trabajadoras sociales advierten algunos cambios desde el año 2009 hasta la actualidad. Cambios que atribuyen a la normativa, a la jubilación de los anteriores doctores encargados de las juntas, pero también a la posibilidad de disputar un lugar de legitimidad frente a los otros saberes, situación que como se ha visto, acontece en el intento de acompañar y garantizar derechos. Nuevamente surge aquí la posibilidad de novedad, de la mano de hacer lugar a un otro/a.

Invenciones y encuentros, entre instituciones

En este último punto interesa recuperar cómo confluyen escuelas y juntas de discapacidad en el acompañamiento de las infancias y reconocer, en ese cruce cotidiano, “maneras de hacer”, que en algunos casos tienden a darle continuidad a lógicas instituidas y en otros, reconfiguran prácticas abriendo nuevos horizontes de lo pensable.

Como se ha señalado anteriormente, los discursos médicos y pedagógicos tienen una historia en común anudada a los modos en los cuales se concibe a la infancia. En relación a ello, se encuentra como regularidad en las profesionales entrevistadas la percepción de que por parte de las escuelas se espera que la junta de discapacidad o la voz médica otorgue las herramientas para saber cómo actuar:

TS 03: Tenemos algunas señas que son consultadoras compulsivas. No preguntan tanto por el certificado, sino por la posibilidad de tratamientos. Hasta que entienden que acá no hay psicopedagogía. De todos modos, para consultorios, para que los vean los médicos y hacer la derivación a otros centros, tratamos de allanarles el camino”. (Entrevista Trabajadora Social 03, Junta de Discapacidad 03 2023)

Es importante considerar cómo se encuentran sedimentados ciertos modos de vinculación entre el discurso médico y pedagógico¹⁸, no sólo

¹⁸ Algunos autores que realizan aportes interesantes en esta línea son Cammarota (2009), Di Vicenzo

en tanto el discurso médico legitima, en parte, el accionar pedagógico, sino en los parámetros de normalidad/anormalidad desde los cuales se concibe a las infancias que ambos han compartido históricamente. En relación al trabajo de la junta y a la valoración de los niños/as, en las entrevistas realizadas se señala la importancia que tiene la mirada pedagógica para llevar adelante la evaluación y lo que pareciese ser una ausencia de ese discurso:

Pero ¿qué pasa?, nosotros desde salud podemos hacer una evaluación cognitiva y decir 'bueno, este chico tiene un coeficiente intelectual de tanto, y te funciona así', en el ámbito de una consulta con un psicólogo o con un psicopedagogo. Cómo funciona en la escuela, te lo puede decir la escuela. Por ahí está en un ambiente que, con ese nivel cognitivo, el chico te funciona bien y tenés otros que por ahí están con un montón de otros compañeros con dificultades y el chico no te funciona. Los únicos que nos van a decir cómo está el chico en ese ámbito, son quienes están con él en la escuela. (Entrevista Médica Fisiatra 01, Junta de Discapacidad 01 2019)

Quienes ven el funcionamiento del niño en el ámbito escolar y del aprendizaje, no somos nosotros, son ustedes, nosotros podemos vislumbrar, pero el tema pedagógico es la escuela, entonces allá volvían 'por favor defina'. Los médicos pedían 'por favor defina el tema del aprendizaje en la parte matemática'. Las estrategias pedagógicas son de un docente, de un equipo directivo vinculado a lo pedagógico, no somos nosotros. Nosotros miramos la funcionalidad del niño según el diagnóstico que tenga, y hay veces que no hay diagnósticos porque es un niño al que hay que esperar para ver cómo está, qué logra, qué no logra, en el mientras tanto, es como encasillar. (Entrevista Trabajadora Social 01, Junta de Discapacidad 01 2019)

Otra percepción que aparece por parte de los profesionales de junta, en relación a las escuelas, refiere a considerarlas como obstaculizadoras o facilitadoras de los procesos de inclusión. Así advierten que hay escuelas que se niegan a entablar vínculos o bien que al establecerlos están buscando la certificación; mientras que hay otras con las cuales se establecen conversaciones que derivan en modificaciones institucionales. En esta línea, al tratarse de dos juntas que poseen servicio de rehabilitación, en las

mismas se señalan como muy valiosos aquellos procesos en los cuales se pudo trabajar conjuntamente con las escuelas:

TS 2: Porque hay escuelas que tienen esta actitud de decir ‘bueno, y cómo hago ahora, cómo lo siento, cómo hago para que sostenga la cabeza, y que me escuche, y me preste atención’. Entonces se trabaja con los kinesiólogos que orientan a los docentes sobre el posicionamiento del niño en una silla, si de repente el niño se puede sentar en determinado tipo de silla que no sea la silla de ruedas, bueno, acomodar determinadas cosas, para posicionarlo y que el niño esté más contactado. La cuestión de adaptación de lápices, adaptación de hojas... (Entrevista Trabajadora Social 02, Junta de Discapacidad 02 2023)

Todas las entrevistadas dan cuenta de lo importante que es la posibilidad de contar con espacios de conversación con las docentes y directivos a fin de acompañar en mayor medida al niño/niña. Rescatan, en esta línea, que durante el tiempo de ASPO comenzaron a reunirse virtualmente, cuestión que actualmente se mantiene debido a que les resulta más fácil organizar las reuniones y estar todos/as presentes. En este sentido, Aromí (2003), citando a Jaques Alain Miller, plantea la importancia del dispositivo de Conversación:

Por lo menos es la ficción de la Conversación: producir- no una enunciación colectiva- sino una “asociación libre” colectivizada, de la cual esperamos cierto efecto de saber. Cuando las cosas pasan bien los significantes de otros me dan ideas, me ayudan y, finalmente, resultan -a veces- algo nuevo, un ángulo nuevo, perspectivas inéditas. (p.120)

En posibilidad de encuentro con los actores escolares es donde reconocen la posibilidad de irrumpir la repetición y abrir paso a la novedad. Desde allí, se reconocen experiencias valiosas de acompañamiento a la inclusión:

Hay escuelas con las que nos ha tocado trabajar y que es un placer. Totalmente dispuestos, hemos hecho una intervención de una chica ya ingresando en secundario, que no tenía rampas, y era la escuela más cercana, y a esa chica la querían mandar a otra escuela re lejos para lo que se tenía que tomar un colectivo y no había colectivo para trasladarla, ni transporte, era más la decisión de exclusión que de inclusión, entonces bueno, nos contactamos con la escuela

que tenía una apertura muy grande, y hasta incluso intervino arquitectura de la Provincia e hizo las refacción necesaria para las rampas. (Entrevista Trabajadora Social 01, Junta de Discapacidad 01 2019)

Desde estas profesionales, que trabajan en las juntas y centros de rehabilitación, la posibilidad de compartir colectivamente el acompañamiento a los niños/niñas se convierte en herramienta insoslayable para poder llevar adelante procesos de inclusión que implican el trabajo sobre la accesibilidad de las instituciones y no sobre la deficiencia del sujeto.

La preocupación por el trabajo conjunto para acompañar a las infancias, no sólo aparece vinculado a las instituciones educativas, sino a comedores, ONG, centros de rehabilitación privados que hacen lugar para alojar a los pacientes luego de que el centro de rehabilitación del hospital no puede continuar la atención.

Así, pareciese que el encuentro entre diversos profesionales y el establecimiento de lazos interinstitucionales orientados a hacer lugar a niños/as para que puedan continuar su escolarización opera como factor que habilita procesos de invención, en tanto se producen reconfiguraciones en las maneras tradicionales de concebir la tarea tanto para los/as maestros/as como para los/as profesionales de junta. Según parece, en esos espacios se da lugar para pensar en la especificidad, pero también en la limitación de los saberes profesionales de cada quien, en la importancia del cruce de los mismos para complejizar miradas y establecer modificaciones que, en algunos casos, refieren a una barrera arquitectónica, en otros al diseño del mobiliario escolar, y en otros a las actividades que se proponen. Dichas reconfiguraciones se manifiestan en términos de transformaciones materiales de las instituciones, pero también simbólicas, siendo posibles justamente a partir del vínculo y de los posicionamientos asumidos por los/as profesionales en pos de favorecer los acompañamientos de las infancias aceptando esta responsabilidad como aquello que otorga sentido al hacer cotidiano.

Palabras de cierre

Este trabajo intentó acercar algunas breves notas sobre los movimientos que suceden institucionalmente frente al avance de políticas de inclusión para las infancias. Si bien las mismas regularon un mecanismo que se encontraba fragmentado y disperso, el cual dejaba amplios márgenes de libertad a obras sociales y medicina prepaga, al reconstruir los itinerarios que ofrece la nueva normativa para que los niños y niñas “derivados” o “con discapacidad” puedan escolarizarse, se reconoce la permanencia de concepciones normalizantes de infancia, en las cuales el déficit sigue puesto en el sujeto, quien debe gestionar las maneras de acceder a ciertos derechos.

Al mismo tiempo que se reconocen líneas de continuidad, también se visualizan interpelaciones en las maneras de pensar la inclusión de estos niños y niñas. Los cuestionamientos producidos abren grietas frente a sentidos fuertemente sedimentados amparados en tradiciones disciplinares, culturas institucionales y sostenidos por la lógica de mercado que rige a obras sociales y medicina prepaga. Focalizar en aquellos espacios intersticiales se considera una tarea central para profundizar la transformación y ampliar los derechos de las infancias.

En esta línea, en la lectura de las entrevistas realizadas, puede advertirse cómo los posicionamientos de las profesionales que trabajan en las juntas de discapacidad disputan los sentidos instituidos en relación al otorgamiento de la certificación. No sólo ofrecen sobre ello resistencias, sino que al sostener la mirada caso a caso construyen “maneras de hacer” desde las cuales se despliegan nuevos sentidos alojando a las infancias. En este sentido podría hipotetizarse que aquellas maneras de hacer novedosas, son posibles por los posicionamientos de las profesionales en la medida en que la pregunta por el otro/a se sostiene en el horizonte. Es decir, una pregunta por la diferencia, que lejos de intentar asir bajo una etiqueta, busca ofrecer, con las herramientas actuales, un espacio de habilitación y acompañamiento, aunque ello incluya -por momentos- ofrecer un diagnóstico. Un segundo elemento interesante para pensar la invención, es el lugar otor-

gado al trabajo con otros/as como espacio que posibilita a partir del entrecruzamiento de miradas complejizar preguntas y disponerse a movimientos institucionales de reconfiguración.

Si bien el proceso de inclusión es un camino en marcha y ha provocado experiencias inéditas de acompañamiento, es importante subrayar que las mismas se llevan adelante, en gran parte por profesionales que cuentan con condiciones laborales muy vulnerables en lo que respecta, tanto a la paga que reciben, como a los recursos con los que cuentan para llevar adelante su tarea. En este marco, cuidar a quienes cuidan se convierte también en una necesidad para que las políticas de inclusión se hagan efectivas.

Pareciera que estas normativas que buscan alojar otras maneras de ser niño o niña interpelan profundamente no sólo a la institución misma, sino al vínculo entre instituciones y a la relación entre sujetos e instituciones. A las instituciones, porque cuestionan los supuestos de homogeneidad y el paradigma normalizante a partir del cual se organizan; al vínculo entre instituciones, en tanto implica poder pensar esas zonas de frontera como espacios de fricciones, generadores de nuevas combinaciones, productores de transformación; y a la relación entre sujetos e instituciones, al convocar a los adultos a interrogar lo ya instituido como norma, invitando a transformarla para hacer lugar a los recién llegados en tanto sujetos de derecho. Esta situación, sugiere un enlace entre las concepciones de infancia, los saberes producidos en torno a la mismas y las instituciones construidas para alojarlas, pero también encierra una pregunta vibrante: ¿es posible concebir institución desde una idea de regularidad y norma que comprenda a lo común en el movimiento de diferencias y semejanzas posibilitando alojar la singularidad?

Bibliografía

Ariés, Ph. (1988) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. España, Ed. Taurus.

Avila O. (2007) Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Baquero R., Diker G., y Frigerio G. (comps.) Las formas de lo escolar. (pp. 135-150). Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996), Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas, en *Enfoques Pedagógicos, serie internacional*, 4 (2), n° 12.

Batallán, G. (2007) Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires, Paidós.

Becher, T. (2001) Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, Ed. Gedisa.

Brogna, P. (Comp.) (2009) Visiones y revisiones de la discapacidad. México, Fondo de Cultura Económica.

Calarco, J. (2016) La representación social de la Infancia y el niño como construcción. Cine y Formación Docente. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disp. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001729.pdf> (19/03/2023)

Carignano, M. (2020) ¿Incluir la normalización o normalizar la inclusión? 109 Normativas y legislaciones sobre inclusión educativa en Córdoba, Argentina (2000 a 2019) en Brogna, P., Zardel, J. y Cruz Vadillo, R. *Plural y Múltiple de miradas, sujetos y perspectivas*. México, FES IZTACALA.

Carli, S. (1999): La infancia como construcción social en Carli, Lezcano, Amuchasteguí, Karol De la Familia a la Escuela Infancia, Socialización y Subjetividad (págs. 11-36). Bs. As., Educación Santillana.

Carli, S. (2000) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Chartier, R. (1992) El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Barcelona, Ed. Gedisa.

Cheli, M.V. (2014). La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: Un análisis en la Provincia de Buenos Aires (1880-1952). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1260/te.1260.pdf>

Danel, P. (2021) Discapacidad, infancias y desigualdades en el Gran La Plata, *Cátedra Paralela*, N° 18, 57-79 <https://doi.org/10.35305/cp.vi18.269>

Debonis, F. (2021). Maestras integradoras y “adaptaciones curriculares”: las huellas de las políticas socio-educativas en los “procesos de integración”. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(2), 91-112. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.2.004>

De Certeau, M. (1996) La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer. México, Universidad Iberoamericana.

De Mause, Ll. (1982) Historia de la infancia. Alianza Universidad, Barcelona, España.

De Lajonquiere, L. (2000) Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

De la Vega, E. (2010) Anormales, deficientes y especiales. Buenos Aires, Ed. Noveduc.

Dussel, I. Caruso, M. Pineau, P. (2001) La Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.

Ezpeleta, J., Rockwell, E. (1983) La escuela, relato de un proceso de construcción teórica. Seminario CLACSO, Sao Paulo, Brasil, en Rockwell, E. (2005) La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos. Documento 54, CINVESTAV, DIE, México.

Garay, L. (2000) Algunos conceptos para analizar las instituciones. Cuaderno de Posgrado. FFyH, UNC. Argentina

Grinberg, S. y Schwamberger, C. (2020) Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 2; pp. 1-15. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240204>

Levin, A. (2017) ¿Qué determina la discapacidad en la infancia? Un estudio sobre la certificación estatal. Tesis de grado. UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/>

[handle/filodigital/11363](https://hdl.handle.net/filodigital/11363). (12/02/23).

Levin, A. (2021) Certificación de la Discapacidad Infantil. Desmitificando un modelo médico que se pretende pasado, y un modelo social que se dice vigente. N° 24; 6 *Kula, Antropología y Ciencias Sociales*; 59-72. Ediciones Kula; Bs. As. Argentina.

Manavella, N. (2011) El trabajo interdisciplinario que ofrece el psicoanálisis. en Dueñas, G. (comp.) *La patologización de la infancia ¿Niños o síndromes?* Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires, Edit. Noveduc.

Neufeld, M.R. (2011) El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos. En Pereira Tosta y Rocha: *Diálogos sem fronteira*. Belo Horizonte, Auténtica.

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela: Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Homo Sapiens.

Rockwell, E. (2005) *La apropiación, un proceso entre muchos otros que ocurren*. México, Centros de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Rockwell, E. (2007) *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, Colegio de Michoacán. CIESAS/CINVESTAV.

Rockwell, E. (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Colección Voces de la Educación. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*. N° 01. Diciembre 2010. ISSN 1853-6549

Terigi, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía Terigi, en G. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante.

Varela, J. y Alvarez Uria, F. 1991 *Arqueología de la Escuela*. Madrid, Las ediciones de La Piqueta. Madrid.

Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2012). La inclusión como dominación del otro por él mismo. *Pedagogía y Saberes*, (36), 7.68. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys57.68>

Vergara-del Solar, A., Chávez-Ibarra, P., Peña-Ochoa, M. & Vergara-Leyton, E. (2016). Experiencias contradictorias y demandantes: La infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

Juventud, 14 (2), pp. 1235-1247.

Yarza de los Ríos, A., Sosa, L., Pérez Ramírez, B. (2020) Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina. Colección Grupos de trabajo. Buenos Aires, CLACSO.

Zelmanovich, P. (2011) Infancia y Cultura en Psicoanálisis en Simposio Internacional “Infancia, educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes: Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar”, organizado por la Facultad de Psicología y la Especialización de posgrado en Infancia e Institución (es) de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Diplomatura en “Psicoanálisis y prácticas socio-educativas” de FLACSO, Argentina, 11,12 y 13 de agosto, Mar del Plata.

Leyes y documentos

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA. (2011) Organización Mundial de la Salud. Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329_spa.pdf

Agencia Nacional de la Discapacidad. Anuario 2021. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2019/02/anuario_estadistico_2021-1_1_1.pdf

Ley 22.431: Sistema de protección integral de los discapacitados. Buenos Aires, 16 de marzo de 1981.

Ley 24.901: Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad 1997.

Resolución Nacional 675/2009: Sistema de Protección integral de las personas con discapacidad. Protocolo de Evaluación y certificación de la Discapacidad. 19 de mayo de 2009.

Resolución Nacional 558/2016: Sistema de Protección integral de las personas con discapacidad. Protocolo de Evaluación y certificación de la Discapacidad. Modificación. 06 de mayo de 2016.

Normativa para la Certificación de Personas con Discapacidad. Disposición 500/2015, Disposición 639/2015.

CARINA BERTOLINO

Entre la obligatoriedad
de la escuela secundaria
y “repetir” curso:
construcciones y
recorridos en escuelas
públicas de Córdoba

141

Desde fines del siglo XX se desarrollan en Argentina políticas que apuntan a ampliar el acceso a la escolarización. La Ley Federal de Educación (1993) extiende la obligatoriedad al primer ciclo de la secundaria, incluyéndose como parte de la Educación General Básica. Luego, la Ley de Educación Nacional (2006) plantea el completamiento de la secundaria como obligatorio, a la vez que la reconoce como un derecho, lo que implica garantizar no sólo oportunidades de acceso, sino condiciones para permanecer y culminar una educación de calidad para todos.

De este modo, la educación secundaria como derecho y obligación tensiona su sentido histórico, en cuanto se configuró como un nivel del sistema que implicó selectividad, por lo que quienes reunieran condiciones afines al universo simbólico de los sectores más acomodados tendrían chances de ingresar, permanecer y completar la secundaria. La trama históricamente instituida¹ es excluyente, por lo que cuestiones vinculadas al denominado “fracaso escolar”² (“abandono”, “repetencia”, “ausentismo”, “sobredad”), si bien fueron registradas, no merecían que la misma escuela y el sistema educativo se ocuparan de ello.

A partir de la obligatoriedad de la secundaria tales problemas adquieren significatividad tanto a nivel de las políticas educativas, como en las escuelas, en cuanto se plantea la necesidad de cambios y reformas para construir una escuela secundaria más democrática e inclusiva, que promueva oportunidades educativas sin importar el sector social. En tal sentido, tanto en la Ley de Educación Nacional (LEN) como en las resoluciones elaboradas por el Consejo Federal de Educación a partir del año 2009³, se

¹ Nos referimos a lo instituido como significaciones imaginarias sociales que construyen sentido, con una existencia fijada en instituciones, cristalizada, relativamente quieta y estable (Cristiano, 2012, p 26). Así la escuela secundaria como significación imaginaria, en cuanto creación, implica un orden y una existencia que tiene que ver con la selección, lo que se juega en qué sujetos tienen chances de incluirse o no.

² Usamos las comillas para establecer cierta distancia de categorías que se utilizan habitualmente y nuestra intención es desnaturalizarlas.

³ Resolución CFE N° 79/09, el Plan Nacional de Educación Obligatoria; Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria; Resolución CFE N° 88/09 Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales. Planes de mejora institucional; Resolución CFE Nro 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria; Resolución N° 103/10 Propuestas para la inclusión

remarca la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y se lo ubica como garante de las condiciones necesarias para acceder y permanecer en el sistema (Carranza, 2009, p.5). Pero, entendemos que no podemos pensar cambios estructurales sin involucrar a las instituciones y a los sujetos que participan y las hacen cotidianamente. Si bien la LEN define la obligatoriedad, necesitan construirse las condiciones institucionales para lograrlo.

Por ello, nos interesamos en “repetir curso” que es el modo definido por la escuela para estudiantes que no aprenden lo esperado en los tiempos establecidos por el sistema escolar, de modo que vuelven a cursar el mismo año de estudio o “repite” el curso, basado en el supuesto de que, si no asistió a la escuela o si no aprendió, lo hará si recorre el mismo camino nuevamente. Considerando esta problemática de la escuela secundaria, se construyó en Córdoba hace pocos años (2015 a 2018), una propuesta para ofrecer una alternativa a sujetos que “repetían” curso. Conviviendo en el mismo espacio y tiempo en que se llevaba a cabo el cursado regular, la propuesta del Programa para el Acompañamiento de la Escolaridad Secundaria (PACES) apostaba al rediseño y reorganización transitoria de las condiciones de cursado -durante un ciclo lectivo o un año escolar- para afrontar y resolver las dificultades presentadas y fortalecer la condición de estudiantes en tránsito por la escuela secundaria, apuntando a que pudieran finalizar este recorrido y cumplimentar la escolaridad obligatoria.

Creemos que el PACES nos posibilita indagar la construcción de una propuesta que apuntaba a devolver a adolescentes que forman parte de los sectores sociales de reciente incorporación en la secundaria, la confianza en su propia capacidad para estar allí, de la mano de la presencia activa y el acompañamiento de docentes, preceptores y coordinadores que participaban del proceso.

Pretendemos describir y analizar esta propuesta educativa para acompañar la escolaridad de adolescentes en situación de “repetir” cur-

y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”.

so, reconstruyendo su implementación en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba, que atiende a adolescentes de barrios populares de la zona oeste de esta ciudad. Nos interesa especialmente dar cuenta de las formas de reconfiguración pedagógico institucional y producción de nuevas institucionalidades escolares orientadas a resolver las demandas de igualdad y derechos en la educación (proyecto 2018-2021, p.2). Para ello nos concentramos en las particularidades asumidas por las prácticas escolares e intentamos mostrar el proceso de reinventar la escuela pública para hacer lugar a estudiantes que “repiten” curso, dando cuenta de la complejidad involucrada en la propuesta, específicamente la reconfiguración del aula y la clase, que formaron parte de esta iniciativa. Además, entendemos al PACES como un momento de experimentación, de construcción de un intersticio en la trama de la escuela secundaria cordobesa que buscaba transformarla con sentidos incluyentes. Por ello nos interesa formular algunas ideas acerca de la relación del PACES con las transformaciones de las políticas en los últimos años, cuando se echa a andar el Nuevo Régimen Académico para la secundaria (Resolución N° 188/2018), dando cuenta del proceso por el cual el modelo instituido de secundaria se va transformando.

El desarrollo que realizamos constituye los avances de un proyecto de investigación, relacionado con nuestra tesis de Maestría en Pedagogía⁴. Lo organizamos en los siguientes apartados: 1- Sobre “repetir” cursos; 2- Planteo del problema de investigación y el abordaje teórico y metodológico; 3- Las características del PACES; 4- El aula: reconfigurar las condiciones para enseñar y aprender y 5- Para continuar por los caminos abiertos: el Nuevo Régimen Académico.

⁴ Proyecto ¿Cómo acompañar la escolaridad secundaria? Inventiones y recorridos para afrontar la repitencia en una escuela pública cordobesa. Presentado en la carrera Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

1- Sobre “repetir” cursos

Terigi (2010a) plantea que el sistema educativo descansa en cierta concepción de tiempo y de ordenamiento del tiempo que le es propio y que la autora denomina el cronosistema escolar. La aprobación y el pasar de curso, suponen ciertas expectativas homogéneas acerca del logro de ciertos aprendizajes de los contenidos de las materias del currículum, en determinado tiempo escolar. Lo que sucede en la realidad de las escuelas y de las aulas, es que no todo el estudiantado aprende los contenidos definidos según el ritmo esperado y, junto con eso, no todos logran aprobar las evaluaciones que son las instancias que regulan el avance en el trayecto formativo escolar. La “repetencia” es una categoría construida por el sistema escolar que nos muestra el desacople entre el recorrido ideal esperado y el recorrido o la trayectoria real de tantos estudiantes.

Históricamente, la responsabilidad de “repetir” curso fue atribuida a algunas condiciones de cada estudiante, tales como sus características individuales para aprender; luego se reconoció la incidencia de sus circunstancias de vida (familia, cultura, sector social de pertenencia). Es decir, la influencia de la desigualdad social siempre en perjuicio de los sectores sociales más pobres y vulnerables. De modo más reciente, hay un cambio de perspectiva cuando se reconoce que las responsabilidades anteriores resultan insuficientes y que es necesario poner en consideración la participación de la escuela y su trama instituida. Así cobran relevancia las condiciones pedagógicas de la escuela y su influencia en el aprender o no de los estudiantes, planteándose la responsabilidad de las instituciones y del Estado (Baquero, 2006; Terigi, 2009).

En el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la enseñanza secundaria (LEN), se reactualizan debates y propuestas para remover aquellas barreras que dificultan las trayectorias en la escuela, en cuanto a favorecer el acceso pero también promover el aprender de todos sin distinciones. Esto considerando que los desiguales rendimientos escola-

res, si bien no son patrimonio de estudiantes de determinado sector social, perjudican más a estudiantes que pertenecen a los sectores más pobres y vulnerables⁵.

Tanto a nivel nacional como provincial se despliegan distintas políticas en esta línea. A partir del 2009, diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación promueven nuevos modelos organizacionales y formas de acompañamiento para incluir a todos los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria, apuntando al fortalecimiento de la escuela pública. Una de esas resoluciones refiere a la elaboración de Planes de Mejora Institucional (Resolución CFE N° 88/09) en los que se asignan fondos específicos para el acompañamiento, tanto del ingreso como de la permanencia y egreso de la secundaria, aportando tiempo remunerado (horas institucionales) para el trabajo docente (tutorías). Otra resolución está vinculada al Conectar Igualdad (decreto PEN N° 459/10; Resolución CFE N° 123/10) como política de inclusión digital de alcance federal para reducir las brechas digitales, educativas y sociales.

En Córdoba, podemos reconocer el despliegue de distintas políticas de menor escala, que intentan, desde el año 2009, transformar el modelo organizativo de la escuela secundaria, para afrontar tanto el “abandono” como la “repetencia”. Nos referimos a la inclusión desde 2009 de una nueva figura institucional como Coordinador de curso (Resoluciones N° 967/09 y N°1613/09) con el propósito de acompañar las trayectorias escolares y acercar los fines de la escuela a los intereses de los adolescentes.

Otro cambio se introduce al año siguiente cuando se posibilita pasar de curso a quienes adeuden la aprobación de hasta tres materias de cursos anteriores (Resolución N° 005/2010); hasta el momento sólo se po-

⁵ Krichesky (2015) señala: “La repetencia no se concentra sólo en los adolescentes más pobres. En la secundaria, una parte considerable de estudiantes se lleva materias, no las aprueba, no se presenta a las mesas de exámenes, deja de asistir un tiempo y retoma. Un estudio de la Ciudad de Buenos Aires identifica que un 64% de alumnos del distrito tiene pendiente la aprobación de al menos una materia para los exámenes de febrero o marzo (Sverdlik, Austral y Otero, 2005) (...) De todos modos, la repetencia tiene impactos diferenciados de acuerdo al grupo social”. En los sectores medios no se asocia al abandono temporal o definitivo, como sí ocurre en los sectores empobrecidos, en los que la repetencia constituye el prólogo del abandono de la escuela. (pp. I, II).

dían adeudar dos, entonces la tercera materia salvaguarda la promoción y no “repetir” curso, favoreciendo la continuidad de la trayectoria escolar.

En el mismo año 2010, se inicia el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral (PIT) para jóvenes de 14 a 17 años (Resolución N° 497/10). El PIT atiende a adolescentes que abandonaron la escuela secundaria, entonces trata de que se incorporen nuevamente, reconociendo las materias aprobadas antes del abandono, sin repetir cursos, sino avanzando en el trayecto escolar adeudado.

Desde el equipo técnico a cargo de la gestión pedagógica del PIT fueron registrando algunas situaciones comunes en estudiantes que llegaban a este Programa, en relación a que muchos de ellos repetían cursos antes de abandonar. De este modo, vinculan el “repetir” como una situación que antecede al “abandono” escolar y, estimulados por los logros del PIT en aquellos años, diseñan una propuesta para acompañar a estudiantes en situación de “repetir” curso: Programa de Acompañamiento para la Continuidad de los estudios secundarios (PACES). Se implementa entre 2015 y 2018 en siete escuelas públicas (las características se desarrollan en los siguientes apartados).

A comienzos del año 2018 se aprueba en Córdoba el Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria y el Régimen Académico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba (Resolución N° 188/2018). Inicialmente se implementó en 76 escuelas y en los años siguientes se amplió su aplicación hasta llegar a 274 escuelas en 2022.

2- El problema de investigación y el abordaje teórico- metodológico

Nuestra problemática de investigación se relaciona con el PACES que, como dijimos, surge en el año 2015 en Córdoba. Si bien el PACES tiene una fuerte relación con el PIT, presenta características particulares en cuanto a su construcción, ya que no se trata de un diseño o de prescripciones elaboradas desde el nivel de gestión política que luego llegó a las escuelas, sino que se fue elaborando a partir del diálogo y la participación conjunta de equipos

técnicos, docentes y directivos de las escuelas participantes. Su implementación se inició con cinco escuelas en el año 2015, en 2016 se agregaron dos escuelas más y el número se mantuvo hasta fines de 2018, en momentos de cambios y nuevas direcciones en las regulaciones políticas para el nivel mencionados en el apartado anterior.

Por este carácter incipiente y en construcción, no encontramos documentos disponibles que den cuenta de los fundamentos y características de esta iniciativa, tampoco disponemos de instrumentos formales, como podría ser una resolución ministerial, que avalen que cualquier estudiante estuvo cursando en el PACES; durante el año de permanencia en este espacio figuraban como estudiantes regulares del curso que “repetían”.

Nuestro interés es mirar este Programa, como dispositivo para apoyar y acompañar la escolaridad secundaria, reconstruyendo los procesos y experiencias que tuvieron lugar en el particular recorrido propuesto a los estudiantes. En nuestra búsqueda nos orientan algunas preguntas: ¿cómo se configura esta propuesta educativa para acompañar la escolaridad de adolescentes en condición de “repetir” curso?, ¿qué cambia una escuela y qué prácticas pedagógicas se construyen para favorecer el derecho a la escuela secundaria?, ¿cómo se relacionan los sujetos con las instancias de la propuesta y de qué experiencias dan cuenta en los recorridos transitados?

Pondremos atención a los sujetos y sus acciones colectivas, a los modos de organizarse y encarar la resolución de la tarea cotidiana, de encontrar la posibilidad de “lo otro” en el seno de “lo mismo” (Cerletti; 2008) (Proyecto 2018-2021, p.3), evidenciando sus representaciones y significados; entonces, metodológicamente, recurrimos a la perspectiva de la investigación cualitativa de corte interpretativo. Nos interesa la palabra de estudiantes, docentes, preceptores y directivos; por ello recurrimos a entrevistas y observaciones de algunas clases y otras actividades realizadas, también a charlas informales con diferentes actores o actrices institucionales. Esto posibilita evidenciar su visión, vivencia, apropiación y significación de la propuesta, los sentidos construidos en sus haceres, apuntando a la comprensión e interpretación desde la perspectiva de quienes la hacen cotidianamente.

El trabajo de campo se inició en 2017 en un IPEM, que desde 2015 llevaba adelante la propuesta. Situado en una avenida muy transitada del oeste de la ciudad de Córdoba, esta escuela recibe a adolescentes de barrios populares de la zona desarrollando diferentes propuestas⁶, como el PACES; ligadas a generar las condiciones para el logro de la obligatoriedad escolar, junto con la inclusión de adolescentes y jóvenes en la escuela, para que permanezcan y culminen los estudios secundarios, logrando los aprendizajes esperados. Realizamos una inmersión intensiva en la escuela como en el curso del PACES, con registros de clases y otras actividades, también entrevistas a los diferentes actores (alumnos, docentes, preceptora-coordinadora, directiva).

En 2018, desde la Dirección del IPEM -argumentando razones institucionales- se plantearon restricciones a la continuidad del trabajo de campo, considerando que, desde el Ministerio habían anunciado, informalmente, la finalización del PACES a fines de ese año. En consecuencia, sólo pudimos mantener conversaciones con algunos adultos involucrados en esta propuesta. Por tal motivo, tanto en 2019 como en 2022, tomamos contacto con dos IPEM que habían concretado la propuesta del PACES durante los cuatro años de duración. Realizamos entrevistas a diferentes adultos que habían participado de la propuesta, con la idea de reconstruir las huellas de esta experiencia desde la perspectiva de estos actores. Sin embargo, en este trabajo recuperamos y focalizamos el análisis de los materiales recogidos en la inmersión intensiva en el primer IPEM mencionado.

Con respecto a la perspectiva teórica, recuperamos aportes, tanto del análisis institucional como de la socio-antropología y, fundamentalmente de la Pedagogía, con las contribuciones de Terigi, Krichesky y Martínez respecto de las transformaciones en la escuela secundaria y las conceptualizaciones de Meirieu y la Pedagogía Social, a partir de las aportaciones de Núñez.

⁶ En el momento en que iniciamos el trabajo de campo, además del PACES, la escuela se encontraba desarrollando el PIT y también el plan FINES.

3- Características del PACES

Reconocemos que una característica novedosa del PACES era la construcción de acompañamientos de los estudiantes, tomando en cuenta su trayectoria, contemplando su experiencia como sujetos en situación de volver a cursar o “repetir” curso, las dificultades que se les presentaban, formulando una propuesta que los tenía en cuenta y que apuntaba a su fortalecimiento como estudiantes de la escuela secundaria. Para esto, y tal como ya lo expresamos, las condiciones de cursado en el PACES modificaban o redefinían ciertas particularidades, tanto académicas como organizativas de la escuela secundaria regular, recuperando algunos aspectos nodales del PIT:

- Al PACES se incorporaban sólo alumnos que “repetían” curso, permaneciendo por un año escolar con el objetivo de aprobar las materias desaprobadas al “repetir”, es decir, que consiguieran la promoción al año siguiente sin adeudar materias. Para esto, la obligación era concurrir diariamente a clases, debiendo cursar las materias de un currículum básico (Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales), y agregándose, según el caso, aquellas materias no aprobadas, aunque no estuvieran comprendidas en este listado. En este sentido, el conocimiento a enseñar y aprender era reorganizado, del mismo modo que la acreditación de los aprendizajes y la modalidad de promoción, ya que cada cual estaba obligado a acreditar las materias desaprobadas para promover el curso que estaba repitiendo. Además, se incluían las materias previas que también debían rendirse y aprobarse durante la permanencia en el PACES.

- Otra característica era el cambio de criterio para la conformación del curso, en cuanto a la constitución de un pluricurso en el que se reunían estudiantes de diferentes edades y recorridos escolares, que compartían la condición de “repetir” curso.

- Con respecto a los docentes para su designación en el curso del PACES, si bien se consideraba su especialización en un campo de conocimientos, también cobraba relevancia su sensibilidad social, el compromiso y la disposición hacia los alumnos y su inclusión en la escuela. En este

sentido, no era el procedimiento ministerial de la lista de mérito el modo de acceso docente, sino que el equipo de la Coordinación General del PIT y los directivos de las escuelas eran quienes los seleccionaban.

- Además, se crearon figuras específicas como Coordinador y Preceptor a cargo de la atención y seguimiento de estudiantes, construyendo un ambiente de diálogo y de trato personal con ellos, a lo que se añadía el trabajo con las familias, y la orientación y apoyo a los docentes participante en este programa.

¿Cuál era el sentido o a qué se apuntaba en el PACES? Además de atender a que los estudiantes se relacionaran con los contenidos y aprobaran las materias, tal como lo expresaban los adultos involucrados en la propuesta, el PACES pretendía incidir en el aprender a ser y ocupar el lugar de estudiante de la secundaria, que los actores institucionales denominaban el *oficio de estudiante*:

El objetivo de PACES es repetir pero de una manera diferente a como se repite en el aula común y además que puedan aprender el oficio de estudiante para que no les vuelva a pasar esto de la repitencia. (02:58) Aparentemente, parece ser poco tiempo, un año, para aprender el oficio de estudiante. (E42, directora, 2017)

El propósito principal de PACES es...bueno, nosotros lo usamos como frase porque es lo que la directora nos baja pero está bien, de eso se trata, de construir el oficio de estudiante, de que los chicos vuelvan al aula el año que viene, vuelvan al aula tradicional, se los saca del aula tradicional mostrándoles otras maneras de estudiar, otras maneras de desempeñarse, intentando que ellos encuentren qué fue lo que los llevó a quedarse de año, que encuentren el error y que lo corrijan y que sepan corregirlo...El oficio de estudiante, de venir, prestar atención, abrir la carpeta, tener las cosas completas, y que después no se les acumulen todas las cosas a fin de año. Ese es nuestro objetivo. Que los chicos no tengan 30 faltas, que no se queden libres por faltas, que vengán a la escuela, que tengan el hábito de estudiar, de prestar atención, esto (señala los cuadernos), de uniforme, cuestiones por ahí lógicas pero que no suceden, eh. (E19, preceptora, 2017)

Como se señala en las entrevistas, se consideraba que aprender el *oficio* incidía en el logro de la continuidad en la trayectoria escolar. La propuesta tenía que ver no sólo con que los alumnos cursaran las materias que adeudaban, sino que había que formar los hábitos, las reglas, la estima hacia las rutinas y normas, que forman parte del modo escolar de funcionamiento. Además, se entendía que esta formación no tenía que ver sólo con transmitir una serie de informaciones respecto de horarios, fechas, materias, evaluaciones, sino más bien con generar las condiciones que favorecieran esa apropiación, y este era un sentido organizador del trabajo pedagógico del PACES.

4- El aula: reconfigurar las condiciones para enseñar y aprender

El modelo clásico de aula supone ciertas condiciones relacionadas con la lógica histórica de su conformación. Se trata de un espacio en el que se reúne un grupo clase constituido por sujetos de edades homogéneas y un docente a cargo de la enseñanza de una materia con contenidos curriculares también homogéneos, prescriptos para ese grupo. A la vez, como dice Martínez (2015), supone cierta configuración de las relaciones docente- estudiantes, en la que cada docente ocupa una posición central en la que confluye la atención del grupo de estudiantes y, si bien en las aulas contemporáneas concentrar la atención estudiantil no está asegurado, ese es habitualmente el comportamiento esperado (pp. 47-48).

En el PACES, esta lógica histórica era modificada: el grupo-clase se conformaba como *pluricurso* y se reorganizaba tanto la propuesta de contenidos como de enseñanza. En esta lógica, el docente como centro se deslocalizaba en cuanto en el aula del PACES coexistían múltiples centros, relacionados con los cursos y los agrupamientos constituidos, esto implicaba para cada docente abandonar las convenciones y construir otras formas para gestionar las materias y su enseñanza. En esta reconfiguración reconocemos como desafío revitalizar tanto el poder docente como la autoridad pedagógica para convocar y movilizar en los estudiantes, el sentido de estar

ahí y regularizar su asistencia a la escuela, estar más concentrados en clase, completar las actividades propuestas, preparar las materias y rendir los exámenes, entre otras cuestiones.

Se intentaba componer una propuesta que movilizara lo instituido para la secundaria, modificando la estructura pedagógica institucional para hacer lugar y ensayar prácticas que acompañaran y sostuvieran las trayectorias escolares más frágiles. Es decir, para que los adolescentes participantes en esta iniciativa pudieran estar y ser parte, permanecer y lograr los aprendizajes propuestos para la escuela, concretando así el derecho a la educación secundaria. Esto implicaba resignificar sus coordenadas en una propuesta que, de modo diferencial, experimentaba, ensayaba, inventaba prácticas montadas tanto sobre los soportes instituidos como en la transformación de la organización y los modos de hacer con eje en los sujetos; es en este sentido que podemos entender que el PACES *reinventa* el aula. Intentaremos desglosar las principales claves de esa reinención, es decir, ¿qué ejes de las prácticas escolares se resignifican en el PACES?:

a-Los contenidos a ser enseñados y aprendidos

Consideramos a la enseñanza como una práctica que construye mediaciones entre estudiantes y ciertos saberes, que en la escuela son los contenidos escolares que forman parte de los programas de las materias del plan de estudios. En el PACES los contenidos estaban organizados en cinco materias y en cada una de estas, estaba designada un docente.

Como la particularidad del PACES era que los estudiantes estaban “repitiendo” curso y al año siguiente se incorporarían al cursado escolar habitual, e incluso durante el cursado del PACES tendrían que acreditar las materias previas adeudadas, entonces en el armado de los programas de cada materia se tenían en cuenta los contenidos estipulados para la modalidad regular:

CB: ¿Cómo es la organización de la propuesta en tu materia?

MT: La propuesta para el PACES es la misma, el mismo programa que en el IPEM, es el programa que se arma en el Departamento de Lengua para cada curso, entonces según el curso que están haciendo los alumnos de PACES, nos manejamos con el programa correspondiente. Esto es diferente al PIT, porque ahí vos armás el programa según el trayecto del alumno, en cambio acá no. (E9, profesora; 2017)

Esta condición trazaba una diferencia con el PIT, en cuanto a que aquí los programas se definían teniendo en cuenta los recorridos de los alumnos, mientras que en el PACES necesariamente había que respetar los programas del cursado regular o habitual y esos programas operaban como referentes acerca de qué enseñar o qué aprendizajes debían desarrollarse. Esto guarda relación con la condición del PACES de espacio intermedio, de reorganización transitoria de las condiciones de cursado flexibilizando algunos aspectos, pero manteniendo ciertos componentes, como los programas de las materias que los estudiantes debían acreditar. Lo que cobra relevancia es qué hacían las docentes con esto, teniendo en cuenta que en el PACES se trataba de construir una dinámica incluyente que contemplara diversas estrategias para posibilitar a los estudiantes relacionarse con los conocimientos de las diferentes materias. La misma profesora planteaba:

Después en las actividades, me adecuó a las características de los alumnos. Los alumnos del PACES no tienen algunos aprendizajes muy básicos y tenés que repetirlos, por ejemplo, de lectura, de escritura. Entonces no llegamos a ver todos los contenidos del programa, por eso hay una definición de los contenidos más básicos, porque de otro modo el tiempo no te alcanza. Además, tenés que trabajar con las materias previas, para que ellos las rindan. (E9, profesora; 2017)

Entonces, si bien los programas comunes se sostenían, a la vez se flexibilizaba cómo se los consideraba, en una redefinición del programa identificando los contenidos *más básicos*, comprendiendo que los estudiantes no los habían aprendido. En estas redefiniciones se jugaban las interpretaciones docentes acerca de lo *más básico* de cada materia o sus consi-

deraciones acerca de los aprendizajes no disponibles, entonces había que *repetirlos*. De este modo, se ponía en juego una tensión en el armado de la propuesta de enseñanza relacionada con ciertas traducciones de los contenidos, pero sin descuidar los programas definidos en la modalidad habitual y lo que conocían se tomaría en los exámenes. Para resolver esta tensión, lo que se jugaba fundamentalmente eran los encuentros y acuerdos llevados adelante con profesores de la modalidad habitual o regular, además de tenerse a ellas mismas como referentes, cuando daban clases en cursos de esa modalidad. De acuerdo a lo señalado por las docentes en las entrevistas, no advertimos que hubiera instancias reflexivas compartidas con docentes de la modalidad habitual en relación a la construcción de los contenidos a trabajar en el PACES, sino que parecía descansar en ciertos acuerdos docentes ligados a qué se solicitaría en los exámenes para así contemplarlos en las clases del PACES:

Yo te digo, cuando yo me he juntado en el área de (nombre de la materia) nunca me preguntaron cuál es el programa del PACES, cuál es la planificación del PACES

CB: ¿Y vos cómo hacés esa convivencia entre las particularidades del PACES y que ellos puedan responder a los programas de la escuela común?

CM: Y...el año pasado y los dos años anteriores he tenido una compañera que tenía la mayor parte de los cursos, entonces ahí yo apuntaba, con ella acordaba (...). (E20, profesora, 2017)

En palabras de la docente, pareciera que el PACES no era ponderado o tenido en cuenta en los encuentros con profesores de su área, esperándose que espontáneamente se presentara cierto interés o demanda acerca de los programas para el PACES. Sin embargo, nos preguntamos si no habría que construir condiciones para socializar la propuesta de contenidos o la consideración de lo que el PACES implicaba, cuestión que no fue planteada en las entrevistas. Lo que queremos decir es que reconocemos cierta construcción individual, que descansaba en las consideraciones, en los diálogos y acuerdos que cada docente pudiera concretar. Advertimos una especie de borde en el que se movía la propuesta del PACES en el que

la centralidad era siempre la modalidad habitual y los diálogos entre ambas propuestas dependían de las personas participantes en él y su particular disposición a compartir y acordar con profesores de su área.

Observamos que la búsqueda del PACES por construir un modo diferente de “repetir” o recurrir el año convivía institucionalmente con la trama histórica de la escuela secundaria en cuanto a la fragmentación por materias, junto con docentes formados y contratados laboralmente por materias y horas cátedra, a lo que se agregaba la selectividad de los alumnos:

ZB: No, lo ideal sería no empezar a abrir más cursos del PACES, sino que haya menos repitentes. Al abrir más cursos del PACES nos estaríamos relajando, que se queden, total vienen al PACES, el objetivo es que acá tengamos 10 si es posible y no 30.

CB: Pero en los tres años del PACES eso no se modificó tampoco, que la lista de repitentes sea de 117, 120 pibes.

ZB: No, pero pasa que eso es una cosa que no la podemos manejar nosotros desde PACES, eso es algo que tiene que modificarse desde allá, en el IPEM. Quizás la mayor diferencia que vemos, es que acá trabajamos con un pluricurso, chicos de 1ero a 5to año, y las profes preparan sus materias, preparan sus clases, pensando en todas las trayectorias que hay dentro del aula. No es que les dan a todos Matemática de 2do año, por ejemplo, la Matemática está pensada para que cada chico pueda entender y aprender sus contenidos. Es decir, el de 5to lo de 5to, el de 4to lo de 4to, el de 2do lo de 2do. Y en el IPEM lo que pasa es que uno va a dar clases en 2do año, pero dentro de 2do año, o 4to, dentro de 4to tenés chicos que todavía no aprendieron la Matemática de 2do pero llegaron a 4to, quizás la tienen previa. Entonces es un pluricurso igual que este (...). (E 19, preceptora, 2017)

Más allá de los intentos de cada docente del PACES por construir esa comunicación con la modalidad habitual, según lo expresado en la entrevista, no se lograba que el trabajo realizado con el curso del PACES fuera reconocido o tenido en cuenta para la modalidad habitual. Entonces, funcionaban de manera paralela y la tarea del PACES parecía ser el oficiar de *muleta*, a modo de *apoyo* o *sopORTE* de la modalidad habitual, e implementar aquellos cambios organizativos y pedagógicos, tan complejos como atentos a los sujetos, sin que la modalidad habitual modificara sus propias lógicas,

de modo que disminuyera paulatinamente el número de estudiantes que tenían que “repetir” curso.

b- La conformación del grupo-clase como pluricurso

Como ya dijimos, una de las particularidades del PACES era modificar el modelo organizativo del aula a partir de una forma de agrupamiento de los estudiantes que no seguía la lógica graduada y el ordenamiento por edades, sino configurando un *pluricurso* con sujetos cuya característica común no era la edad o el curso, sino estar “repitiendo”. Este modo de organización tenía implicancias, tanto para los alumnos como para la organización del trabajo docente.

Con respecto a los estudiantes, en varias entrevistas planteaban como un aspecto significativo del PACES el reunir en el mismo curso a chicas y chicos “repitentes” de diferentes cursos. En la diversidad del pluricurso, este encuentro grupal diferente al habitual era reconocido como una oportunidad, mencionando el compañerismo, la unidad grupal, la ayuda mutua, cuestiones que formaban parte de los comportamientos deseados, los esperados:

CB: ¿Hay algo que te guste?

D: Que tenemos que convivir distintos, muchos, juntos.

CB (a D): ¿Eso a vos te gusta?

D: Sí, porque te pueden...están los chicos de quinto...

A: Como que nos ayudan.

D: vos sos de tercero, así, y ellos pueden venir y dan una mano. (...) (E12, tres estudiantes, 2017)

CB: Bueno, lo que más, más les gusta este año, que están cursando en PACES, ¿qué es?

BN: Todo el compañerismo que tenemos.

K: Somos todos unidos.

BN: No hay problemas...bah, por ahí hay problemas, pero se solucionan, los solucionamos entre todos. Y si le hace falta algo a alguien, o le va mal en una materia lo ayudamos entre todos, colaboramos. (E 10, dos estudiantes, 2017)

Sin embargo, en este pluricurso en particular nos encontramos con estudiantes que “repetían” cinco cursos diferentes, constituyéndose algunos subgrupos, que en determinados momentos confrontaban, construyendo distancias y acercamientos en función de las semejanzas y diferencias que reconocían. En este sentido, se construían criterios de división: los *más grandes* y los *más chicos* según el curso que estaban “repitiendo”:

CB: ¿Y lo que no está tan bueno de estar en el PACES? ¿Qué sería?

BN: Los más grandes.

CB: ¿Qué querés decir?

BN: Vio que nosotros somos chicos, molestamos, todo. Y a los más grandes, les molesta.

K: No, hacen lo que quieren, pero nadie les puede decir nada.

BN: Ellos hacen lo que quieren. Nosotros boludeamos, gritamos, todo, ellos van, se quejan con la B (preceptora) y la B viene y nos reta. Cuando ellos boludean o hacen algo, nosotros no podemos decir nada, porque la B no les va a decir nada. (E 10, dos estudiantes, 2017)

Vemos que esa convivencia grupal con ayuda y cooperación mutua mencionada anteriormente, desde la mirada de estos estudiantes no era la característica predominante. En la entrevista vemos cómo se mira al otro, a quien se siente diferente y cómo en ese establecer una distancia se plantea la diferencia de edades, pero no lograba reconocerse como cuestión común la condición de “repetir” curso.

Con respecto a la organización del trabajo docente, la enseñanza en el PACES planteaba la complejidad del encuentro entre estudiantes con diferentes recorridos ya que recursaban distintos cursos de la misma materia. Esto explicaba que los contenidos y actividades se diversificaran. Es decir que, en la misma clase había que adecuarlos al curso que estaba “repitiendo” cada estudiante:

CB: Ahí entiendo. ¿Y este grupo qué particularidades tiene?

AF: es un grupo numeroso para trabajar en pluricurso, con alumnos que vienen del turno mañana, del turno tarde y, este año, una alumna que viene de otra institución. Bueno, muchas veces presentan muy buena predisposición para trabajar, para realizar las actividades, otras veces se dispersan fácilmente, fren-

te a cualquier estímulo, con el celular, conversando, molestando, y bueno, uno tiene que estar llamándoles la atención para mantener el buen clima. Hay otros que requieren continuamente la presencia del profesor para que empiecen y terminen las actividades. (E 27, profesora; 2017)

La profesora entrevistada señala algunas tensiones involucradas en la tarea de enseñar en este pluricurso: el número de estudiantes, que ese año fueron treinta y uno; los distintos cursos involucrados, de primero a quinto año; los turnos mañana o tarde de los que provenían los estudiantes. Esto nos habla del tamaño y variedad de este pluricurso, además de lo que la docente identifica como características de los estudiantes.

Lo que decimos, conecta con los aportes de Terigi (2010b), quien diferencia dos modelos de organización: el aula graduada propia del ámbito urbano, con los alumnos agrupados por edad, y el plurigrado, nacido como modelo organizador de la escuela primaria rural, en el que se agrupa en una misma sección a estudiantes que cursan distintos grados y tienen distintas edades. Sin embargo, el modelo pedagógico utilizado para el grado se extendió al plurigrado, es decir, los principios y propuestas construidos según la norma graduada de escolarización, preparados para la enseñanza simultánea a un grupo homogéneo, se convirtieron en el modelo para enseñar en el pluricurso. Con esto señala la ausencia de producciones institucionalizadas para fundamentar la enseñanza en el plurigrado. A pesar de ello los docentes resuelven, de alguna forma el enseñar, y toman decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos, la secuenciación de los contenidos, la distribución del tiempo, la organización de las actividades y materiales, todo esto dentro de los condicionamientos específicos que plantea la organización del pluricurso a su cargo (pp. 76-77).

En el caso que analizamos reconocemos como condicionantes específicos del trabajo docente el número de estudiantes, la variedad de cursos involucrados, todos dentro de un mismo espacio áulico. Observamos que las docentes privilegiaban la organización por cursos⁷, que era la

⁷ En este marco cada docente puede decidir cómo se configuran los agrupamientos de estudiantes: si privilegiando la organización graduada, es decir, los estudiantes agrupados según el curso, o definiendo otras formas de agrupamiento que rompan con la gradualidad (Terigi, 2010, p. 82).

referencia principal, de modo que los estudiantes se ubicaban en el aula agrupándose o conformando subgrupos según el curso y las actividades o tareas a completar se distribuían según esa lógica:

Profesora (P): ¿Qué vamos a hacer? Vamos a ver primero, vamos a revisar lo que quedó de la última clase, que yo les había dado unas actividades diferenciadas para cada año, en donde ustedes tenían que ir completando. Primer año tenía clases de palabras y formación de palabras. (Murmullos)

(...)-Eh...primer año tenía clases de palabras y formación de palabras, a ver G. Primer año ¿cómo están con eso?, el que tiene primer año ¿pudo completar la actividad de clases de palabras y formación de palabras? A ver, ¡J! (apellido de un alumno) ¿Ud pudo completar la actividad? (...)

P: Segundo año (levanta la voz, murmullo de fondo), lectura comprensiva de...

Alumno (A): Shhh

P: Secuencia narrativa, clases de palabras y segmentación de párrafos ¿pudieron hacer las actividades, segundo año?

(A le dice algo que no alcanzo a escuchar)

P: ¿En qué quedaron?

A: En esto (le muestra la carpeta y P se acerca y mira)

A: A mí me faltó esto (mira su carpeta)

P: ¿Qué les faltó? ¿En qué parte quedaron?

A: Me faltó esto y esto (mientras mira su carpeta).

P: Bueno, pónganse a completar eso y yo voy a ir pasando por cada banco para ver cuál es la duda o cuál es la consulta.

P: Tercer año, comprensión lectora, había cuentos, tenían tres cuentos: Almo- hadón de plumas, A la deriva y La miel silvestre. Y tenían un cuadrito con el conflicto, los personajes...¿a eso lo pudieron completar los de tercer año? (...)

(RC 4, 2017).

En este caso la profesora hace un repaso de lo visto la clase anterior en la que distribuyó temas y actividades por subgrupos según el curso, como modo de organizar la clase. A continuación, ella reparte su atención sucesivamente *pasando por cada banco*.

En algunas ocasiones, identificamos que las profesoras usaban el pizarrón para explicar temáticas comunes y a continuación diferenciar actividades para cada curso, a través de fotocopias o afiches:

P: Estamos recordando lo que vimos la clase pasada.

(P va haciendo preguntas y anota en el pizarrón lo que uno o dos As responden, son ejemplos de sistemas materiales homogéneos o heterogéneos. Hay un bullicio de fondo, con risas, la P levanta la voz).

P: A ver...shhh...¿cuántas fases veo ahí? (en el pizarrón está anotado: agua, sal, arroz).

A: Dos.

P: ¿cuántos componentes?

A: Tres.

P: Bueno, eso es lo que vimos la clase pasada, ahora vamos a ver cómo se separan las mezclas.

P: B, ¿pudiste completar la carpeta que me dijiste que ibas a completar para hoy?

B: No, no, para mañana.

P: Para mañana.

(P reparte copias a algunos alumnos. Luego, coloca dos afiches en el pizarrón, uno tiene un cuadro con los métodos para separar mezclas y en el otro el título es: Ecuación de ionización. (...). (RC 5, 2017).

El pluricurso exige a cada docente manejar en simultáneo múltiples cronologías de aprendizaje en contraposición con el aprendizaje monocrónico supuesto en la enseñanza simultánea y graduada (Terigi, 2010b, p. 83). Podemos reconocer que la tendencia es mantener la gradualidad y manejar en simultáneo tantas cronologías de aprendizaje como cursos componen el pluricurso. En general, no observamos que se rompa con la gradualidad para organizar a los alumnos, lo que podemos relacionar con la dificultad presentada en estas docentes formadas en la enseñanza gradual y simultánea, por lo que trasladan al pluricurso el modelo de enseñanza conocido.

Sin embargo, una de las profesoras lleva adelante un proyecto para abordar prácticas propias del campo de conocimientos que enseña, en el que se involucra a todos los estudiantes del PACES que deseen participar, con la intención de promover “en esta actividad la interacción entre los estudiantes de diferentes cursos, diseñando actividades prácticas que demostrarán y realizarán conjuntamente” (Proyecto “Lo hice, lo aprendí”, 2017). Es

decir, en esta iniciativa reconocemos rasgos que podemos asociar con una ruptura de la gradualidad, en cuanto las actividades son “experimentos con materiales de la vida cotidiana” y, si bien involucran distintas actividades, las mismas no están diferenciadas por curso, sino que el eje pasa por trabajar en el mismo proyecto de manera simultánea. Sin embargo, no estamos en condiciones de afirmar que la profesora haya abordado contenidos con diferentes niveles de complejidad o que haya intervenido diferencialmente en las producciones de los estudiantes teniendo en cuenta el curso. Queremos decir que si bien se rompe con la gradualidad a la vez no podemos afirmar que se considere la diversidad de contenidos y las diferentes cronologías de aprendizaje involucradas.

En línea con lo planteado por Vanella y Maldonado (2013), consideramos que el trabajo con estudiantes en pluricurso supone para las docentes revisar y desnaturalizar las prácticas escolares habituales y apropiarse de otros supuestos pedagógicos y formas de trabajo docente, en cuanto disponer de nuevas teorías pedagógicas y didácticas, otras formas de relación con el conocimiento y con los alumnos (p. 194). Concretar tales cambios requiere acompañamiento sostenido del trabajo docente, tanto desde la gestión de la escuela como desde la coordinación del programa. No consideramos que transformar las prácticas docentes tenga que ver sólo con capacitaciones, más bien entendemos que las mismas operan en combinación con un trabajo sostenido de revisión, análisis y reflexión crítica de las prácticas vigentes, para lo cual los docentes necesitan ser asistidos y acompañados, cuestión que no reconocemos en el caso que analizamos⁸.

⁸ Una docente señala respecto de las capacitaciones:

CB: ¿Ustedes tuvieron capacitaciones? ¿cuándo? ¿en el 2015?

PG: Sí, antes ...ese año que comenzó y bueno, durante el proceso, íbamos viendo y trabajando en forma conjunta en la capacitación. Por ejemplo, cuando nosotros preguntamos cuándo nos van a capacitar, nos dijeron: Ustedes van a ir adquiriendo su propia capacitación. Este es un proyecto que también está muy relacionado con PIT, entonces también estuvimos en contacto con la gente de PIT y bueno, trabajando de otra forma diferente, porque esto tiene otra forma de cursado. Como que esto se desprende de PIT, tenemos algunas cuestiones en común. Entonces nosotros somos nuestros propios capacitadores, pero siempre teniendo ciertos parámetros o ciertos puntos de referencia. (E24, profesora, 2017)

c-Las actividades y los materiales

En cuanto a las actividades planteadas por las docentes, no se presentaban muchas diferencias con lo que ocurre habitualmente en las clases de cualquier materia de secundaria, se recurría a las fotocopias con actividades diferenciadas según el curso, explicaciones de la docente y los estudiantes agrupados y trabajando en sus carpetas o cuadernillos:

CB: En relación a las actividades o la propuesta que vos ponés en juego con ellos ¿Es una actividad que vos armás...?

RG: No, yo les hago sacar los cuadernillos de cada año del IPEM, del año, y con eso van trabajando (...)

CB: ¿Y ese es un cuadernillo de qué?, ¿de fotocopias?

RG: Claro, y están preparados por los profes del IPEM, ehh, entonces yo les hago sacar el cuadernillo y ahí trabajan. Y, bueno, como te digo, me encontré con chicos que nunca hicieron nada...en el cuadernillo. Entonces bueno, qué hice yo, les explico el tema y para no tener que estar copiando tanto, porque me tengo que dividir en los niveles que tengo, les explico y van al cuadernillo y hacen la ejercitación (...).

“PACES es personalizado, yo voy al chico o el chico viene a mí y le explico, porque cada uno tiene un proceso y un aprendizaje distinto. Eso en la común no se ve, el profesor se para al frente o explica y listo, no está ese vínculo entre el chico...después de unas clases acá en PACES ya los conocés, sabés que uno es más quedado, que al otro lo tenés que incentivar, que el otro va a venir solo, que al otro no le va a importar nada, ya los vas conociendo y es como que trabajás en lo individual a todo lo que das en el año”. (E23, profesora; 2017)

Preparo actividades para todos los alumnos, ya sea para los que se llevan la materia como para aquellos que ya la tienen aprobada, y bueno, traigo todas fotocopias, para evitar la distracción, evitar la espera, para que no se dispersen. También preparo láminas y afiches para que ellos los tengan como material de consulta mientras yo voy de banco en banco, con eso pueden ir resolviendo algunas actividades. Igualmente tienen la carpeta, pero a ellos les cuesta ir dando vuelta las hojas y ubicarse en el tema, bueno eso ya es... como que quieren las respuestas ya.

CB: ¿Son fotocopias que las armás vos o son fotocopias de un libro en particular?

AF: A las actividades las armo yo, tengo muy buena comunicación con las pro-

fes de (nombre del área) de allá ⁹, entonces, bueno, compartimos actividades. Ellas me pasan algunas actividades, otras las hago yo, todo, todo, todo, lo hago fotocopias, no escribo nada en el pizarrón. Además, con este grupo no podría... ya te voy a mostrar un cuaderno.

CB: ¿Y las fotocopias son clase por clase?

AF: Sí

CB. Clase por clase vos vas armando para tal alumno, para tal alumno...

AF: Sí, sí

CB: Claro, personalizado... (E27, profesora; 2017)

Ambas profesoras señalaban a las fotocopias como una clave para la organización del trabajo áulico y también como un modo de resolver la diferenciación graduada de contenidos en el pluricurso. Sin embargo, en ambas entrevistas reconocemos diferencias en cuanto a cómo las docentes construían o seleccionaban el contenido y actividades de las fotocopias. En la primera entrevista, la docente fotocopiaba el mismo cuadernillo de la materia que se manejaba en la modalidad habitual, eso significa que el material estaba preestablecido, era uniforme, la profesora explicaba y luego acompañaba en la resolución de las actividades del cuadernillo, y es ahí cuando se presentaba la posibilidad de personalizar o contemplar las demandas individuales de los alumnos.

La segunda profesora entrevistada, señala que abordaba con mayor nivel de especificidad la elaboración de las fotocopias, considerando lo particular de cada estudiante y armando ella misma las actividades o compartiéndolas con sus colegas de área en la modalidad habitual o regular. Es decir, en este caso no recurría a cuadernillos preestablecidos, aunque, como señala, recuperaba actividades de la modalidad habitual. También menciona a las fotocopias y otros recursos como afiches y láminas, como medios para construir un foco común, en el sentido de *evitar la distracción, evitar la espera, para que no se dispersen*, es decir, favorecer que los estudiantes se dedicaran a las tareas previstas y ella acompañaba *de banco en banco* la concreción de las tareas.

Si consideramos lo señalado por Meirieu (2016), en cuanto “la es-

⁹ Se refiere a las profesoras que enseñan en la modalidad regular de cursado.

cuela, precisamente, tiene la vocación de instituir un tiempo para aprender; para aprender de manera sistemática y no aleatoria” (p. 46), podemos reconocer el vínculo entre el trabajo con las fotocopias y esa búsqueda por construir la sistematicidad en el aprender de los estudiantes. Así, las fotocopias operaban como los soportes materiales diferenciados de las “situaciones de aprendizaje” que interesaba promover, para que cada alumno descubriera y se apropiara de los conocimientos por sí mismo (p. 46), con las profesoras recorriendo el aula para brindar las ayudas necesarias en cada caso.

En este sentido, interesa considerar las condiciones invariables de toda “situación de aprendizaje” planteada por Meirieu (2016), tales como: asegurarse de que lo que se les pide sea algo accesible para los estudiantes, poniendo a su disposición tanto los materiales como las consignas para que puedan realmente ponerse a trabajar y la importancia de actividades colectivas (p 47-48). En esta línea podemos reconocer la preocupación de las docentes del PACES porque las tareas propuestas en las fotocopias y cuadernillos o, a través de afiches o láminas, fueran accesibles para los estudiantes. En palabras de Meirieu (2016), “lo suficientemente difícil para inducirlos a progresar y suficientemente accesible para no desalentarlos” (p. 47). Una profesora lo expresa de esta manera:

Tenés mucho trabajo para tu casa, para encontrar textos que ellos puedan entender, que sean adecuados. (E7, profesora; 2017).

Trato de buscar textos que sean significativos para ellos o que tengan alguna relación con sus intereses. Bueno, ellos siempre te preguntan para qué, hay algo relacionado con la utilidad, el por qué, para qué me sirve tal texto, entonces vos tenés que tener siempre alguna respuesta preparada para esa pregunta. Así que intento buscar textos que a ellos les puedan interesar, o que les atraigan. (E9, profesora; 2017).

Es decir, el trabajo de intermediación de las docentes entre los estudiantes y las herencias culturales que los contenidos escolares representan, supone considerar las particularidades de los sujetos de la educación, sin deslizarse por la pendiente del psicologismo como discurso que subestima la educación. La clave es el interés y deseo de enseñar las ma-

terias para que los estudiantes accedan a ellas, orientando las actividades en ese sentido (Nuñez, 2003, pp. 34-35). Además, interesa que tanto materiales como consignas estén seleccionados con cuidado, a fin de que en la interacción entre unos y otras, los alumnos “operen” mentalmente, es decir, que la situación y materiales que se les presenten se adecuen a la actividad mental y a la dirección que interesa promover (Meirieu, 2016, p. 47).

Identificamos la búsqueda e intencionalidad de parte de las docentes por construir mejoras y potenciar el aprender de los estudiantes:

Brindarles a ellos la oportunidad para que descubran su capacidad de aprender, la verdad que tienen mucha capacidad de aprender, tener confianza en sí mismos y en sus posibilidades. Para mí es una oportunidad para que ellos puedan terminar con éxito la trayectoria escolar. (E27, profesora, 2017).

La misma profesora señala:

AF: Bueno, hicimos...trabajamos con un proyecto, con las profes también del aula¹⁰, se llama: “Lo hice, lo aprendí”. Con las profes tenemos la inquietud de cómo llevarlos al laboratorio, para que todo resulte en orden y tranquilo, bueno, queremos hacerlo, pero eso a veces nos dificulta. Entonces, bueno, se nos ocurrió este proyecto, en el cual trabajamos PACES, algunos alumnos ¿no? Vamos al aula, enseñan a hacer un experimento a los alumnos de primer año, se transforman en profesores por una jornada, en la cual trabajan conjuntamente, en la cual invitan a los alumnos... primero nos organizamos en el aula, acá aprenden a hacer el experimento, acá organizan quién va a ser el que va a leer el procedimiento, quién lo va a realizar, quiénes van a estar a cargo de las preguntas que les van a hacer los alumnos. Bueno, en el día de la exposición ya van con todo el móvil que vamos a armar ahí, en el banco, y ellos invitan a los alumnos que van a participar, de eso se encargan ellos... invitan... les cuentan lo que van a hacer, los alumnos que van a pasar... y lo realizan los alumnos de PACES con los alumnos de primer año. Están pendientes de esto, de que no falte el otro material, de que si se nos acabó el bicarbonato vaya a buscar, y después la limpieza y la organización de todo.

CB: Está bien. ¿Lo de los experimentos es porque es parte de la materia o es una iniciativa tuya?

AF: Siempre la actividad experimental es una actividad de las Ciencias Naturales, que es fundamental, ellos se apropian de los contenidos de una forma diferente, entonces es importante, no solamente lo teórico. (E27, profesora; 2017).

¹⁰ Se refiere al aula de la modalidad regular o habitual de cursado.

Vemos que se trataba de involucrar a los alumnos en una propuesta que fuera accesible y que se enlazara con algunos de sus intereses de modo que les atrajera participar, junto con eso, las actividades implicaban tanto el hacer como el pensar contenidos y procedimientos propios de un campo de conocimientos. Al mismo tiempo, los estudiantes del PACES tomaron protagonismo, ya que mostraron lo aprendido a alumnos y profesores de otro curso. Esta dinámica, que implicó posicionarlos en el rol de transmisores de saberes, favoreció el reconocimiento de sus pares y de los profesores de la modalidad habitual.

La última condición para el aprendizaje que señala Meirieu (2016) es el trabajo colectivo y en pequeños grupos para formar en la socialización y para favorecer los intercambios entre pares que contribuyan al progreso de cada estudiante (p48). En este sentido, en la organización de las prácticas áulicas del PACES, el trabajo con compañeros formaba parte de prácticas habituales:

La mayoría de los alumnos tiene la carpeta abierta, algunos miran las fotocopias, otros parecen leer los libros, muchos conversan con los compañeros de banco.

(...) El grupo de cuatro alumnos que ocupa el sector medio de la fila central del aula, está con dos libros abiertos, uno de ellos parece estar leyendo el cuento y los otros parecen escucharlo. (RC 4, 2017).

Los alumnos están trabajando en una actividad evaluada:

(BN) le explica lo que tiene que hacer a (B); (U) mira y no trabaja. (B) parece entender lo que (BN) le dijo, así que escribe en su hoja y va resolviendo los ejercicios. Al rato termina y entrega su hoja. (...) (U) todavía no puede completar su evaluación. (B) intenta ayudarlo, le explica.

B: ¿Entendiste ahora?

U: No (mientras niega con la cabeza)

(...)La mayoría ya entregó la evaluación. (L) todavía no, un compañero se sienta al lado de él y le dicta cómo completar. (RC 2, 2017).

Podemos reconocer diferentes matices en los intercambios entre compañeros: desde la cooperación en la que un estudiante lee y el resto es-

cucha, o uno que entendió lo que tiene que hacer y le explica al compañero para que resuelva lo propio, hasta una forma de cooperación en la que un compañero le dicta la resolución del ejercicio a quien no lo logra.

En relación al trabajo en grupos, Meirieu (2016) nos advierte que “hay que garantizar que el trabajo común no suscite la división del trabajo y que engendre, en cambio, una verdadera cooperación que promueva el progreso de todos” (pp. 48-49). Es decir, que el grupo funcione como un “grupo de aprendizaje” requiere intervenciones docentes que colaboren en ese sentido. En el PACES las docentes solicitaban o favorecían que los estudiantes se asociaran en la resolución de las actividades, con aspectos que serían favorecedores del aprender. Sin embargo, también se presentaban situaciones, como la del estudiante que le dicta al compañero la resolución del ejercicio, en las que la colaboración no sería favorecedora del progreso individual de ambos estudiantes.

Volviendo al acompañamiento docente en la realización de las actividades de las fotocopias, si bien como dijimos al comienzo, cada profesora construía un modo distinto para abordar la construcción de las actividades, lo común era responder a lo que individualmente necesitaban los estudiantes, atender a las solicitudes personales, estar allí para ellos. Es decir, que para resolver y superar las dificultades parecían necesitar la presencia o el impulso adulto. En sintonía con esto, si recordamos el relato de cómo los estudiantes trabajaban con las fotocopias, las docentes explicaban que, más allá de la complejidad de las consignas y las explicaciones dadas, los alumnos necesitaban la presencia de las docentes para resolver las actividades. Es decir, que requerían de una explicación personalizada además de las indicaciones escritas:

La P reparte copias a algunos alumnos. Luego, coloca dos afiches en el pizarrón, uno tiene un cuadro con los métodos para separar mezclas y en el otro, el título es Ecuación de ionización.

(S, co-docente) circula por el aula y explica la actividad de completamiento del cuadro, mientras la P trabaja en el pizarrón con ejemplos de las ecuaciones, que son para los alumnos de tercero.

P: Cópíenlo (se refiere a la ecuación para el sodio que quedó anotada en el pizarrón), que ya hacemos otro ejemplo.

BR: ¿Profe copio esto?

P: Sí es tercero, sí.

L: Profe, no entiendo nada de eso.

(P se acerca y le explica).

(S se acerca hasta B, gesto de asombro cuando observa la fotocopia sin completar por B).

B: Estoy pensando.

S (sonriendo): ¿Tenés lápiz? ¿Querés un lápiz?

B: Con lapicera lo hago.

(S va haciendo preguntas específicas para completar el cuadro, estableciendo relaciones entre los casilleros vacíos y el cuadro del afiche en el pizarrón).

B: Ahh, es facilazo.

(B comienza a completar un casillero del cuadro, copiando de lo que ve en el afiche del pizarrón) (RC 3, 2017).

Núñez (2003) sostiene que la función del agente de la educación es graduar las dificultades para que, trabajando, puedan ser resueltas y superadas por el estudiante sin ahorrarle el trabajo que el proceso de apropiación conlleva (p. 34). En este caso, la actividad planteada no era de complejidad, sino que consistía en completar los casilleros vacíos de un cuadro observando un afiche que estaba pegado en el pizarrón. Cuando comprendió de qué se trataba la actividad este estudiante dijo: *Es facilazo*. Sin embargo, necesitó que quien era co-docente¹¹ se acercara, lo ayudara, e insistiera para que se dispusiera a realizar lo planteado.

En lo que analizamos, vemos algunas coincidencias con lo planteado por Vanella y Maldonado (2013) en su investigación sobre el PIT, en cuanto el centro de la actividad pareciera ser cada docente, ya que los estudiantes trabajaban en sus bancos con actividades dadas por la profesora

¹¹ Co-docencia es como denominaban a la práctica que llevaba adelante este docente, cuyo trabajo se enmarcaba en una Fundación internacional que mantenía convenios con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. De este modo, la Fundación seleccionaba a personas con formación universitaria, las capacitaba y luego ofrecía y monitoreaba su trabajo en las escuelas públicas que aceptaban trabajar con ésta. Durante 2016 y 2017 dos personas de la Fundación realizaron tareas de co-docencia en la escuela, particularmente en el PIT. Este co-docente colaboraba con la docente de esta materia por decisión de la Dirección de la Escuela, atendiendo al pedido de ayuda y colaboración en el curso del PACES, realizado por la docente.

y si se presentaban dificultades necesitaban acudir a ella. Se reproducía un modo de trabajo que planteaba la dependencia del estudiante, antes que la construcción de su autonomía. Sin embargo, conviene tener en cuenta la importancia que cobra la construcción del vínculo pedagógico en esta propuesta, aspecto que desarrollamos a continuación.

d -El vínculo pedagógico

Como decíamos recién, que las docentes plantearan ciertas actividades para realizar en la clase no significaba que los estudiantes las realizaran, sino que observaban la dispersión fácil y la necesidad de llamados de atención para que volvieran a la actividad propuesta. A esto se agregaba el requerimiento de la presencia docente para concretar lo que se les planteaba, es decir, la demanda de una atención personal para concretar tareas y actividades:

También son muy dependientes, les presentás una actividad y quieren que se las expliques personalmente, tenés chicos que se arreglan solos, pero muchos necesitan que vos les digas, que vos les expliques. El año pasado eran menos dependientes, se podían arreglar solos, este año en general no es así. Hay tres que fueron mis alumnos el año pasado, así que ya los conozco. Esta dependencia en muchos casos está relacionada con situaciones personales que son problemáticas, problemas en sus familias, entonces está relacionada con algunas carencias que ellos tienen en sus casas, quieren que vos los atiendas porque es lo que les falta. (E9, profesora, 2017).

En lo expresado por esta docente reconocemos cuestiones que podemos relacionar con ciertas representaciones cristalizadas respecto de los estudiantes de sectores populares, nos referimos a sus demandas de atención personal, a la dependencia, a cuestiones que la docente asociaba a las carencias, a lo que les falta en sus familias. Esto se articula con lo expresado por Ávila, Martino y Muchiut (2015) en su investigación, sobre los modos en que en las escuelas secundarias se procesa la profundización de la heterogeneidad del alumnado que llega a las escuelas de la mano de la obligatoriedad. Las autoras reconocen la presencia, en muchas instituciones,

de visualizaciones de estudiantes de los sectores populares desde el déficit, la carencia y la falta, en cuanto su desempeño, su estar en la escuela no se corresponde con la imagen idealizada de alumno de secundaria (p. 86-87).

Sin embargo, nos interesa detenernos en las consideraciones de la docente entrevistada acerca de la dependencia de los estudiantes, en cuanto pareciera que necesitaban de su mirada y atención, de alguien que considerara su situación particular, que estuviera allí para cada uno, que les explicara particularmente lo que había que hacer o que validara lo realizado. Entonces no se trataría sólo de una cuestión de cómo las docentes organizaban el trabajo o de cuáles eran sus estrategias didácticas, en cuanto la *dependencia* podría ser inherente a que la propuesta de actividades que presentaban no parecía favorecer el trabajo autónomo de los alumnos, sino que necesitaban del auxilio docente para resolverlas. Entendemos que lo que se planteaba tenía que ver con una demanda subjetiva de parte de cada estudiante, la necesidad de la presencia de alguien adulto que atendiera su singularidad, sus necesidades, sus dificultades, que les hablara, que los escuchara, y esto construía la diferencia en el PACES, respecto del modo en que se enseñaba en la modalidad habitual de cursado de la escuela. En este sentido, no decimos que lo crucial del PACES fuera la contención de cada estudiante o la compensación de su realidad afectiva, sino que en la construcción del vínculo pedagógico se consideraba a ese otro viviendo situaciones complejas y se hacía lugar a esa complejidad, se la tenía en cuenta, y es en ese *hacer lugar* del vínculo intersubjetivo, es que se volvía posible la construcción de algún vínculo con el conocimiento y con las demandas escolares.

De este modo, queremos resaltar lo que se juega en el desenvolvimiento de las clases en cuanto a la significatividad de los vínculos que se construyen. Es decir, se trataba de estudiantes que encontraron obstáculos para apropiarse de los instituidos en la escuela secundaria, para poner en juego el ser estudiantes de secundaria, y el PACES reinventó esa situación y permitió que eso tenga lugar con estos adolescentes. En esa reinención, lo vincular aparecía contemplado, como algo que importaba y que había

que tener en cuenta, que había que atender si queríamos que pasara otra cosa. Lo que decimos remite a los aportes de Diker (2007) al abordar la enseñanza desde la transmisión, en cuanto supone comprender que cuando se transmite un contenido se transmite otra cosa o se espera otra cosa. En este sentido, “no se trata tanto de lo que un alumno hace con lo que se le enseñó, sino más bien lo que eso que se enseñó ‘hace’, ‘le hace’ al alumno” (pp. 227-230). Entonces, no decimos que construir la autonomía de cada estudiante no sea lo deseable y hacia donde se debería apuntar en el trabajo de enseñanza, pero lo que vemos en el PACES es que había una demanda de los alumnos de ser atendidos y considerados por las docentes, que si bien podemos interpretar como dependencia, a la vez se constituye en lo que hace posible su relación con lo que la escuela posee para ofrecerles.

Como ya expresamos, las docentes no ocupaban el aula desde los papeles prefijados, desde las tradiciones establecidas, sino que la habitaban en los sentidos planteados por Dussel y Caruso (1999), desarmando ciertas rutinas y modelos establecidos, y considerando gustos, opciones, márgenes de maniobra y asumiendo una posición activa, armaban otras opciones atentas a construir una dinámica favorable al enseñar y aprender (p. 20). Así organizaban el aula por subgrupos considerando la gradualidad y los contenidos a trabajar en cada uno, encontrando en las fotocopias una clave para la diferenciación. Junto con eso, las docentes recorrían el aula, se detenían en los diferentes subgrupos, conversaban y explicaban, preguntaban y respondían, escuchaban, y era en ese encuentro cotidiano, poblado de pequeños gestos atentos a esos estudiantes, que los convocaban a realizar las actividades propuestas, a plantear las dudas que se les presentaban, a preparar las materias adeudadas, a entender lo no entendido. Y esto es lo que los estudiantes valoraban del PACES, la posibilidad de conversar y la *buena* explicación de las docentes como aquello que lo distinguía de sus experiencias previas:

CB: Si tuvieran que contarle a alguien que no sabe qué es PACES, ¿qué le dirían, qué le contarían?

AL: Que está bueno porque te ayuda a visualizar todo lo que hay, o sea, las pro-

feoras te explican bien y están ahí, aunque tengan muchos chicos están ahí, te enseñan a vos. Como en el curso normal las profesoras que tienen muchos (alumnos), no están para explicarte a vos, en cambio en PACES, las profesoras pasan por cada banco y te explican cómo son las cosas, y sí, está bueno. (E 29, alumna del PACES en 2016; 2017).

Cuando la estudiante expresa respecto de las profesoras “están ahí, te enseñan a vos”, está diciendo que en el PACES esas docentes estaban atentas y reconocían a sus estudiantes como sujetos que contaban como destinatarios de sus palabras y preparados para modificarlas, capaces de hacerse cargo de las herencias de la cultura, del saber y del querer saber sobre el mundo (Nuñez, 2003, p. 222).

Distintos estudios acerca de la experiencia escolar en la escuela secundaria, de adolescentes de contextos desaventajados, dieron cuenta tanto de la centralidad que asume el sentido afectivo, como del respeto que habilitaría un reconocimiento recíproco entre estudiantes y docentes (Krichesky, 2022, p. 142). Estos rasgos cobran especial relevancia en estudiantes que “repiten” curso y que, por lo tanto, en su trayectoria escolar previa encontraron dificultades para responder exitosamente a los requerimientos docentes y aprobar las materias, ya que tal como señalaba la estudiante los docentes tienen muchos alumnos y “no están para explicarte a vos”. Podemos asociar lo expresado con su percepción de una distancia o de dificultades para acceder a los docentes en su experiencia previa, a diferencia del PACES donde se tendía a la construcción de vínculos cuerpo a cuerpo, con cercanía afectiva e intercambio respetuoso (Krichesky, 2022, p. 147).

Pero no se trataba sólo del afecto y la cercanía, sino de presentarles objetivos y tareas que pudieran alcanzar, confiando en su capacidad para hacerlo, logrando así lo que se esperaba de ellos: aprender, aprobar las materias, mejorar en su desempeño escolar. A la vez, los estudiantes reconocían a sus docentes no solo por la posición que ocupaban, sino que estaban atentos a las palabras que pronunciaban, a aquello que les transmitían y eso importaba. Es en los mutuos reconocimientos que se ponía en juego la autoridad pedagógica como condición para que la transmisión tuviera lugar

(Diker, 2008, p. 63), así la palabra docente ganaba legitimidad y tenía chances de enlazar a los estudiantes con lo que la escuela tenía para ofrecerles.

e- Aprender a ser estudiante de la escuela secundaria

En la construcción del vínculo pedagógico, advertimos que en el PACES cobraba relevancia la preocupación por el futuro del estudiante y la búsqueda de las docentes por fortalecer las condiciones subjetivas del ser alumno de la escuela secundaria:

CB: Bueno, este año ¿cómo les está yendo?

AL: Bien, porque el año pasado te preparaban, o sea, estabas cursando la materia que te habías llevado y encima te preparaban para volver al curso

CB: ¿Hay materias en que tengas notas bajas o en todas vas aprobando?

AL: Todas las voy aprobando

RR: Bueno, a mí las que me van mal siempre es Matemática y Lengua

CB: ¿Y este año?

RR: Y este año también

CB: ¿No las estás aprobando?

RR: No

CB: ¿Tenés posibilidades de recuperarlas

RR: Sí

CB: ¿Y qué estás haciendo con eso?

RR: Y... estoy estudiando, y ahora falta la profesora de Lengua que me diga la nota. (E29, estudiantes en el PACES durante 2016; 2017).

Una de las estudiantes entrevistadas reconocía que el cursado en el PACES le permitió resolver, no sólo la aprobación de las materias adeudadas al “repetir” el curso, sino retomar, al año siguiente, el cursado habitual en otras condiciones, con disposiciones que incidían en su aprobación de las materias. De todos modos, no se puede generalizar y decir que esto permitiera que quienes pasaban por el PACES volvieran al cursado regular con las condiciones necesarias para aprobar todas las materias. De hecho, la otra estudiante entrevistada nos planteaba que había materias en las que se le seguían presentando dificultades para la aprobación, pero dijo: Estoy

estudiando, por lo que podemos reconocer su movimiento ante las dificultades en las materias, en cuanto realizar acciones como *estudiar*, sin abandonar ante los inconvenientes.

Lo que expresaban las estudiantes coincidía con lo señalado por las profesoras, respecto a que quienes cursaban en el PACES, al retomar el cursado habitual, volvían a consultarla cuando no entendían o necesitaban ayuda o tenían una prueba:

Porque los chicos vuelven, que yo ya los tuve el año pasado, que ahora están del otro lado (modalidad habitual), este año me han venido muchos a preguntar, que les explique, que los ayude, que “profe ayúdeme”, “explíqueme, que a usted le entiendo”. O sea, es ese vínculo que, por más que se vayan de PACES, ayudo a que no se lleven la materia de nuevo, por ejemplo, con (nombre de la materia) que es complicado, que es una materia que no es tan fácil y que por ahí no llama tanto la atención. Entonces es el vínculo que se logra del profesor con el chico. (E23, profesora, 2017).

Desde la perspectiva de la profesora, la construcción del vínculo alumnos y profesoras era lo que posibilitaba que los alumnos volvieran después a buscar ayuda cuando la necesitaban, sabiendo que las iban a encontrar dispuestas a colaborar en lo que hiciera falta. Son esos pedidos de ayuda y ese poder localizar a las personas que podían satisfacerlas, lo que construía diferencias en su relación con las materias escolares, lo que de alguna manera incidía o favorecía el sostenimiento de sus trayectorias escolares:

CB: ¿Se han llevado materias después de PACES?

YF: No

CB: ¿Por qué ahora no te llevás materias y antes si te llevaste?

MD: Porque antes estaba en la etapa de boludear..jaja...

CB: Jaja, ¿qué es eso?

MD: Y... que no me importaba nada, si me la llevaba me la llevaba, en vez ahora es como que no, me doy cuenta de las cosas. (E25, estudiantes en el PACES durante 2015 y 2016; 2017).

Estas estudiantes reconocían el cambio operado en ellas a partir del PACES, en cuanto a pasar del *si me la llevaba, me la llevaba* al *darse cuen-*

ta de las cosas, que implicaba desactivar cierto pensamiento mágico sobre el aprender como algo simple y rápido que se concreta de manera inmediata sólo con estar y atender en clase y no como una tarea que requiere tiempo, disciplina y dedicación (Vanella y Maldonado et al, 2013, p. 196). Ese *darse cuenta* podemos asociarlo a comprender cuáles son los medios que hacen posible el aprobar las materias para no volver a “repetir” curso.

Sin embargo, conviene tener en cuenta lo aportado por Meirieu (2016) al analizar la relación entre motivación- desmotivación, éxito-fracaso en la escuela:

¿Y si, por el contrario, no estuviera motivado (el estudiante) porque no hemos sido capaces de hacerle alcanzar los objetivos?”. Pues no hay nada más desmotivador que el fracaso, sobre todo cuando se repite y cuando uno se enquistaba y va resignándose progresivamente a considerarlo una fatalidad.

¿Cómo puede alguien sentirse motivado cuando parece que el éxito está fuera de su alcance y cuando nunca ha podido comprobar un progreso, apoyarse en una adquisición, en caso de que haya podido hacerla, para proyectarse en el futuro e imaginarse diferente? (p. 53).

Las docentes del PACES, también la preceptora y coordinadora, trabajaban los acompañamientos y los apoyos necesarios para que los estudiantes se comprometieran con su propio aprender, alcanzando logros de los que pudieran sentirse orgullosos, a la vez que autores de sus propios éxitos. De acuerdo al planteo de Meirieu (2016), esto era clave para favorecer un reconocimiento en el que cada sujeto pudiera apoyarse para avanzar y comprometerse en una tarea compleja como aprender (p. 56), de modo que pudiera proyectarse diferente en la escuela:

RG: No, no, yo creo que en mi caso es esa cosa de querer sacarlos adelante, de ayudarlos, porque ya te nace a uno, entonces ese vínculo lo creo yo...eso creo. (E 23, profesora; 2017).

El hecho que vos te ocupes, ellos sienten que vos te preocupás por ellos. Y bueno, cualquier problema las tenés a B y A, si hay algún inconveniente ahí nomás una las llama y tratamos de resolver alguna situación, pero generalmente no. Por eso me dan ganas de quedarme a pesar del trabajo que tengo, que ellos te

devuelven el que vos te preocupes por ellos, trabajar con ellos, eso te reconforta. Voy repartiendo las tablas periódicas, tengo fotocopias, pero tengo dos o tres en color, sé que hay alumnos que la quieren a color y yo preferentemente no. El otro día les reparto y digo: “Tomá J, yo sé que a vos te gusta la de color” y él me dice: “Ah profe usted sí que piensa en mí”. (risas) (E27, profesora; 2017).

Según lo que decimos, y tal como lo venimos planteando, lo dicho por las alumnas guarda relación con la construcción de relaciones pedagógicas, en las que se jugaba la confianza de las docentes en la capacidad para aprender de sus estudiantes. Tal como sostiene Nuñez (2003):

Se puede definir el vínculo educativo como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre éstas. Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida. Si el educador es BUEN educador, será para el sujeto su mentor: aquel que lo ha puesto en el contacto con el mundo y no ha pretendido ahorrarle vicisitudes, aunque sí le ha dado buenos instrumentos para soportarlas... (p. 40).

Junto con eso, podemos reconocer la búsqueda de las docentes por construir ciertas condiciones fortalecedoras de su relación con las materias escolares y lo necesario para aprenderlas y aprobarlas, es decir, consolidar la condición de estudiantes de secundaria, el oficio. Considerando lo expresado por Nuñez es interesante pensar a las docentes del PACES como mentoras que no ahorraban a sus estudiantes las vicisitudes implicadas en el estar y ser parte de la escuela secundaria, pero que dejaban su huella y daban instrumentos para las nuevas búsquedas y desafíos, los estudiantes podían volver a buscarlas cada vez que necesitaran.

5- Para continuar por los caminos abiertos: el Nuevo Régimen Académico

En 2017 el Consejo Federal de Educación sancionó la Resolución 330/2017, que aprobaba dos documentos: uno es el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) y el otro, los Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario. Además, planteaba un acuerdo con las jurisdicciones, in-

cluyendo acciones y plazos para concretarlas. En tal sentido, cada jurisdicción elaboraría su Plan Estratégico del Nivel Secundario para el período 2018-2025, consistente en la propuesta provincial de renovación de la escuela secundaria considerando los documentos antes mencionados.

Es así que, en el marco de este proceso de reforma de la escuela secundaria, a comienzos del 2018 se sanciona en Córdoba la Resolución 188/2018 que aprueba: el *Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria (NRA)* y el *Régimen Académico de la ES de la Provincia de Córdoba*. Este nuevo programa comprendía 76 escuelas de capital e interior, de distintas modalidades (secundaria orientada y educación técnica), de gestión pública y privada, en las que se implementaría, a partir de 2018, el cambio de Régimen Académico. Luego, en 2019 se agregarían 79 escuelas más con las mismas características, llegando a un total de 274 escuelas en 2022 (aproximadamente el 30% de las escuelas secundarias de la provincia).

Por otro lado, a la par que se echaba a andar el NRA, a fines de 2018 se decidió la no continuidad del PACES. De hecho, en la Resolución N° 188/2018 se plantean cuestiones referidas al cursado, evaluación y “repetencia” que redefinen los criterios vigentes hasta el momento. En este sentido, y como expresamos en la Introducción de este artículo, podemos reconocer un proceso por el que la escuela secundaria se va transformando de una escuela selectiva a una escuela que se propone incluir a todos sin distinciones, reconfigurando sus propuestas y prácticas. En tal proceso, el PACES puede ser reconocido como una iniciativa concretada en un grupo muy reducido de escuelas que ensaya algunos cambios cuya presencia podemos reconocer en el NRA. Nos referimos, por ejemplo, a la diferenciación de condiciones de cursado, considerar el oficio de estudiante como contenido a ser enseñado, el planteo de la enseñanza y la evaluación como cuestiones que merecen procesos de revisión, reflexión y construcción de acuerdos docentes, la construcción de procesos de registro de aprendizajes logrados y no logrados por los estudiantes, la definición de la repitencia como decisión institucional límite. Estamos mencionando solo algunas cuestiones en las que podemos reconocer líneas de continuidad, entende-

mos que hay otras.

Es en este sentido que la construcción realizada en el PACES resulta un acervo significativo en cuanto interpelación de las formas instituidas de la escuela secundaria, para pensar nuevos modos de *hacer escuela*, que posibilite que los adolescentes puedan estar, ser parte y aprender en ella. En el análisis realizado mostramos cómo en su propuesta, distintos aspectos de las prácticas escolares son resignificados construyendo prácticas en las que no sólo se cambia el criterio para la conformación del curso y se ordenan los contenidos de otra manera y también las formas de acreditarlos, sino que la construcción del vínculo educativo adquiere gran significatividad. Es ese vínculo el que posibilita que se ponga en juego el acto educativo que, de parte del estudiante, requiere aceptar las pautas y saberes que la escuela impone, estar ahí dispuesto y querer aprender los contenidos culturales que la escuela ofrece. Por su parte, el docente debe estar dispuesto y sostener el trabajo de transmisión cultural, generando oportunidades de acceso a los contenidos culturales (Nuñez, 2003, pp. 23-24). Es esa construcción la que favorece el lazo entre estudiantes y escuela y que son clave en la reinención que nos propone el PACES.

Intentamos mostrar algo de la complejidad implicada en la construcción y concreción de esta propuesta. Creemos que se trata de prácticas en las que se pone en juego la condición humana, la sensibilidad ante la presencia de otro que es siempre un enigma, pero hay una valorización de ese enigma, un apostar al desafío que hacerle lugar en la escuela implica. Pensamos que en estos tiempos difíciles vale la pena apostar a la investigación de las prácticas desplegadas en la escuela pública que intentan hacer realidad el derecho a la educación para todos. Consideramos que puede aportarnos conocimientos, argumentos, convicciones, en las luchas y resistencias por una escuela secundaria en la que se haga lugar a todas, todos y todes para sostener las demandas de igualdad.

Bibliografía

Avila, O. S., Martino, A. & Muchiut, M. (2015) Escuela secundaria, obligatoriedad y desafíos de la heterogeneidad. En Avila, O.S. (comp) Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales (pp. 85-95). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Baquero, R (2006) Sujetos y aprendizaje. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Carranza, A. (Noviembre, 2009) La nueva ley y sus perspectivas. *Revista Hoy la universidad*, 2, 4-7.

Cristiano, J. (2012) Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica. Villa María: Eduvim.

Diker, G. (2004) Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En: Frigerio, G & Diker, G. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción (pp 223-230). Buenos Aires: Noveduc.

Diker, G. (Noviembre, 2008) Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, 15, 58-69 Recuperado de: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2153>

Dussel, I. y Carusso, M. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana

Krichevsky, M. (Agosto, 2015) ¿Por qué repiten el secundario? *Suplemento Le monde diplomatique- Unipe*, 33, I-II

Krichevsky, M. (Junio, 2022) Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Representaciones de docentes y estudiantes en contextos socioeducativos de vulnerabilidad y cambios del formato escolar. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3, 139-160. Recuperado de: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/72>

Martínez, M (2015) Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea. Villa María: Eduvim.

Meirieu, P. (2016) Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós.

Núñez, V (2003) El vínculo educativo En: Tizio H (coord) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y el Psicoanálisis (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa

Proyecto Proyecto Reinenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad. (2018-2021). Dirección: Silvia Ávila y Gustavo Rinaudo. CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Aval SECyT.

Terigi, F (2009) Las trayectorias escolares. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Recuperado de: http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Las_Trayectorias_Escolares

Terigi, F (2010a) La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 29, 75-88. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10054>

Terigi, F (2010b, 23 de febrero) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. [conferencia] Jornada de apertura ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/05/LAS-CRONOLOG%C3%8DAS-DE-APRENDIZAJE-UN-CONCEPTO-PARA-PENSAR-LAS-TRAYECTORIAS-ESCOLARES2.pdf>

Vanella, L. y Maldonado, M. (edit) (2013) Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años Córdoba (Argentina). Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Documentos citados

Ley de Educación Nacional N° 26206/06

Resolución CFE N° 79/09 Plan Nacional de Educación Obligatoria;

Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria;

Resolución CFE N° 88/09 Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales. Planes de mejora institucional;

Resolución CFE Nro 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria;

Resolución CFE N° 103/10 Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”

Resolución CFE N° 123/10 Las Políticas de inclusión digital educativa. El programa Conectar igualdad.

Decreto PEN N° 459/10 Creación del programa “Conectar Igualdad. Com. Ar”

Resolución CFE 330/2017 Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario

Resolución Gobierno de Córdoba N° 967/09 Funciones Generales y Específicas del Coordinador de Curso.

Resolución Gobierno de Córdoba N°1613/09 Alcance de los Títulos para el desempeño del cargo de Coordinador de Curso

Resolución Gobierno de Córdoba N° 005/2010) Régimen de evaluación, calificación, asistencia y promoción de los alumnos del nivel secundario y la modalidad técnico- profesional.

Resolución Gobierno de Córdoba N° 497/10. Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria

Resolución Gobierno de Córdoba N°188/2018 Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria (NRA) y el Régimen Académico de la ES de la Provincia de Córdoba.

MARIELA MARCUZZI

En la escuela:
resignificación de
miradas a partir de las
complejidades
de los contextos

183

La sanción de la LEN (Ley de Educación Nacional) en el 2006 generó un marco inédito a partir de la “institucionalización de la secundaria obligatoria” (Ávila, 2022). Sectores sociales que no caracterizaban la población estudiantil de las escuelas secundarias tuvieron un lugar demarcado por la legislación que implicaba el reconocimiento del derecho a la educación, a la vez que se generaban procesos complejos que tensionaban las formas de pensar y hacer en las escuelas, fundamentalmente en aquellas a las que asisten adolescentes y jóvenes provenientes de sectores populares.

Lo que acontece en cada institución educativa constituye “una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular” (Rockwell y Ezpeleta, 1983). En ese marco, la transmisión entendida como una oferta de sentido, es un movimiento de institución simbólica del otro que irradia una imagen sobre cómo los sujetos son visualizados en tanto sujetos y respecto de sus posibilidades de hacer o participar en diferentes ámbitos de la vida social (Danieli y Gutierrez, 2014).

En las escuelas, quienes por su posición, tienen la responsabilidad de la transmisión construyen sus prácticas en función de los “posicionamientos” (Ávila, 2016) gestados en los complejos procesos de interrelación de las dinámicas sociales, institucionales y subjetivas que se entretienen. Las miradas dan cuenta así de los significados que los sujetos ponen en juego en la diversidad de procesos de escolarización que tienen lugar en los contextos específicos.

El presente trabajo, producido en el marco del inicio de una investigación de tesis de maestría¹, tiene como objetivo reconstruir las “miradas” que los y las profesores/as tienen sobre los y las adolescentes y jóvenes y sus procesos de escolarización. En este sentido, implica un intento de

¹ La investigación que se encuentra en momentos de inicio corresponde al trabajo de tesis de la Maestría en investigación educativa con mención socioantropológica, dictada por el CEA (Centro de Estudios Avanzados) de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba), bajo la dirección de la Mgtr. Silvia Ávila. La temática que aborda son las miradas y posicionamientos docentes en una institución educativa de nivel medio técnico, en una localidad ubicada al norte de la provincia de Córdoba.

acercamiento a lo que diferentes agentes de la institución significan sobre su hacer cotidiano en la escuela. El interés sobre las miradas constituye también una habilitación a preguntar y preguntarse acerca de ellas “como forma de nominación que produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y por lo tanto de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que encuentran lo social” (Southwell, 2011).

La perspectiva de la investigación propuesta, se enmarca en un enfoque cualitativo que intenta recuperar las miradas como productos de construcciones complejas y dinámicas en las que se implican distintos “niveles y órdenes de mediaciones de los procesos sociales” (Achilli, 2005). La investigación se encuentra en las primeras etapas, metodológicamente los acercamientos se han llevado adelante a partir de diversas entrevistas realizadas con distintos actores de la institución educativa y otros, que si bien no forman parte de la misma, tienen puntos de implicación con ella y posibilitan un acercamiento a las realidades del contexto en el que la escuela está inserta. Los registros, producto del trabajo empírico realizado hasta el momento, posibilitan iniciar un recorrido que intenta dar cuenta de algunas de las miradas y significados sobre la escolarización y las prácticas que se ponen en juego.

La institución educativa en la que se lleva adelante la investigación, corresponde al nivel medio técnico y tiene una historia reciente en uno de los barrios de una localidad que se encuentra aproximadamente a cincuenta kilómetros al norte de la ciudad de Córdoba. El Municipio se constituye, prácticamente, junto con otros dos más que lo limitan en una única aglomeración urbana y la de mayor importancia del norte cordobés, conforme es definida por su actividad económica y por las diversas instituciones públicas y privadas con las que cuenta.

El barrio en el que se encuentra la institución educativa no se condice con la descripción mencionada sobre la zona, ya que en él se registra el mayor índice de pobreza evidenciado en distintos aspectos de la vida social y económica. A simple vista, esto puede ser reconocido en las distintas condiciones materiales que caracterizan sus paisajes: calles de tierra,

escasez de algunos servicios públicos, anegamiento de calles y, la mayoría de las viviendas con condiciones edilicias precarias.

Este escrito da cuenta de algunos de los procesos realizados en el marco de la investigación y está organizado, inicialmente, a partir de la descripción del barrio como una manera de acercar la comprensión sobre algunas características del contexto en el que se encuentra la escuela. Le sigue una breve historización del proceso en el que la institución educativa se gesta y se instituye, para luego presentar algunos datos que muestran su realidad actual. Posteriormente se intenta poner de manifiesto algunos de los “hallazgos” que buscan reconstruir las miradas y los posicionamientos que diversos actores institucionales tienen sobre los adolescentes y jóvenes del barrio. Finalmente, se hace alusión a algunas experiencias en función de la situación inédita de la pandemia y las modalidades de aislamiento tomadas en el marco de las medidas sanitarias y algunos de los “impactos” que tuvieron lugar en la escuela a partir de ello.

La escuela y su enclave en un barrio en los márgenes

Algunas notas acerca del contexto

De los 29 barrios que conforman la localidad, la escuela se encuentra en el de mayor extensión territorial. En la actualidad se calcula una densidad poblacional de diez mil personas aproximadamente. Por su ubicación geográfica dentro del ejido municipal, constituye uno de los límites con otro municipio y, a su vez, es el lugar más alejado de la zona céntrica y con mayor dificultad de acceso. Para llegar al centro, donde se encuentran la mayor cantidad de comercios y reparticiones administrativas propias del municipio o bancarias, hay que recorrer cinco kilómetros aproximadamente.

A este barrio se arriba sólo por dos vías, una está constituida por un camino que atraviesa el ejido de otra localidad, mientras que la otra es una ruta nacional que se constituye en uno de sus límites. El camino “interno”, por el que se puede circular sin salir a la ruta, se encuentra pavi-

mentado hasta un punto en el que se intersecta con la misma, desde allí en adelante este camino es de tierra y su traza implica una separación de la carretera que solo está dada por el espacio verde correspondiente a las vías del ferrocarril. En la actualidad esta calle está siendo pavimentada debido a los constantes reclamos de los habitantes por lo intransitable que se volvía en épocas de lluvia.

Ambos trayectos se constituyen en los únicos carriles de comunicación con otras zonas de la localidad. Desde hace varios años, el barrio cuenta con transporte urbano local, sin embargo, antes no contaban con esa posibilidad, lo cual suponía grandes dificultades para las personas que debían trasladarse por cuestiones laborales, de salud y/o educación.

La ruta como vía de acceso se vuelve un punto aleatorio de comunicación porque, si bien dispone de una parada de colectivo que actualmente está techada, las líneas de transporte de media distancia no siempre se detienen ya que depende del número de pasajeros que estén transportando. Esto cobra significativa importancia porque antes de que la escuela funcionara en el barrio, los y las adolescentes que querían acceder a la educación media, debían llegar hasta la zona céntrica en donde se encuentran dos escuelas públicas (las más cercanas) que representaban la oferta educativa “más accesible”. No obstante, poder asistir implicaba sortear una serie de dificultades tan “básicas” como poder llegar.

Las imágenes de la “marginalidad” del barrio se ponen de manifiesto en su cartografía, en las dificultades de acceso descritas y en otras que dan cuenta de este “estar en los márgenes”, como lo son las condiciones de pobreza material y social.

Con frecuencia, los medios de comunicación locales aluden en sus noticias a los diversos reclamos a partir de “denuncias” sobre las deficitarias condiciones en relación a la disponibilidad de agua potable, la luminaria pública, el mal estado de la principal vía de acceso y las inundaciones de ciertos sectores que, incluso frente a precipitaciones escasas, por el declive del terreno y la falta de canalización del agua, vuelven a la carretera en una especie de paredón de dique que impide el escurrimiento y anega el camino

interno. En algunas oportunidades estos reclamos llegaron hasta cortes de ruta con el objetivo de visibilizar la situación con otra contundencia.

Al interior del barrio casi la totalidad de las calles son de tierra, las viviendas están construidas generalmente de ladrillos huecos, algunas revocadas y otras no, con techo de material o de chapa sostenida por algunos ladrillos dispuestos para que el viento no las haga volar. Se encuentran contiguas unas a otras, en algunas cuadras sobre la línea de la vereda hasta un punto donde se vuelve difícil determinar dónde empieza y termina cada una, ya que se encuentran separadas -en el mejor de los casos- por una pared que ya constituye una de las pocas habitaciones de la vivienda o, por otro material que de alguna manera intenta delimitar los espacios.

... y en este barrio una vivienda no está separada de la otra por una tapia, a veces está separada por una tela o por un trapo o por una chapa...

Las limitaciones de los espacios físicos se ponen en evidencia también a partir del paisaje que ofrece la ropa tendida en frente de algunas de las viviendas porque es el único lugar que queda disponible para poder secarla. Imágenes que describen las realidades de quienes habitan los barrios de sectores populares; denominadores comunes que, según el informe final del “estudio barrios populares”², se encuentran definidos por tres características: “La precariedad de las condiciones de las viviendas, la irregularidad dominial de los terrenos donde estas se asientan y el insuficiente acceso a los servicios públicos”.

En el año 2006, el barrio -que se compone de unos seiscientos lotes- tenía una superficie ocupada de menos de la mitad, mientras que en el 2021 la ocupación era del 90%. Los datos de 2006 muestran que, en muchos casos, la disposición de los terrenos es fundamentalmente a partir de usurpaciones que se fueron regularizando mediante tenencias precarias de algunos terrenos municipales a partir de la intervención de trabajadoras sociales del municipio.

² Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. SIEMPRO Informe final. Enero de 2021. **ESTUDIO BARRIOS POPULARES**. Condiciones de Vida, Vivienda y Hábitat en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

En el año 2008 la población estaba conformada por familias de otros barrios empobrecidos de la localidad y el 41% de los habitantes eran migrantes que provenían de otras localidades del país, ya sean provincias del norte, como Formosa y Chaco; o de países limítrofes como Bolivia. Esto se debe a que, según el Informe del Área de Trabajo social municipal, “es una localidad muy tentadora debido a que aparece como un lugar de oportunidades laborales, está cercana a Córdoba Capital, dotada de servicios, comercios de todo tipo, lugares de recreación, etc.”. Estas “migraciones”, tanto al interior de la localidad como aquellas que provienen de otras provincias y países vecinos, constituyen un “proceso vinculado a nuevas configuraciones sociourbanas en relación a desplazamientos de poblaciones pauperizadas” (Achilli, 2000).

Las formas de sustento económico de las familias corresponden, en su mayoría, a trabajos precarizados, algunos registrados y otros no, en general con ingresos bajos que pueden o no estar conjuntamente combinados con otras formas de sostén a partir de los programas sociales que se otorgan desde el gobierno. “Estas maneras de resolver informalmente la economía de los hogares nos comunican un modo de habitar el espacio barrial entrelazado estrechamente en el día a día con la necesidad de batallar por la supervivencia cotidiana” (Redondo, 2019) y dan cuenta de las diversas maneras en que grupos poblacionales, en situaciones de diversas formas de pobreza, llevan adelante estrategias de sustento básico de sus necesidades. De acuerdo a la información brindada en un diagnóstico social del barrio se pone en evidencia que:

... el 61.5% trabaja temporariamente y en negro, un 50% no cuenta con condiciones sanitarias adecuadas y el 15% padece hacinamiento severo, por lo que podemos concluir que se trata de una población con numerosas necesidades básicas insatisfechas, configurando familias de alta vulnerabilidad social... (Informe del área de Trabajo Social municipal).

Si bien en estos últimos años, a partir de diferentes programas, el municipio ha realizado inversiones que han mejorado muchas de las condiciones de infraestructura y servicios, como lo son la ampliación de la red de

agua potable, la construcción del centro de salud y una sede administrativa del municipio, un polideportivo municipal, el mejoramiento de plazas, entre otros; persisten deficiencias y necesidades de propuestas de intervención integrales, debido a las situaciones de pobreza estructural de un número importante de familias, aspecto que es reconocido en el diálogo con una de las trabajadoras sociales y en los informes que emanan de esta área.

Esta caracterización barrial intenta mostrar algunas de las condiciones materiales y sociales que configuran la realidad del barrio, el contexto que, al decir de Elena Achilli, constituye una “configuración constituida -constitutiva- de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escalas témporo-espaciales” y que más adelante nos permitirán acercarnos a las diferentes miradas de los docentes que trabajan en la institución educativa que es objeto de investigación.

La escuela en el barrio: algunas notas sobre su proceso de institucionalización

Frente a la gran demanda de matrícula de nivel medio y, particularmente de nivel medio técnico, en la zona (aglomeración urbana conformada por tres localidades) se crea, en el año 2003, un anexo de la única escuela técnica pública que había. En sus inicios funcionaba en una dependencia municipal, a cuatro cuadras del centro comercial y administrativo de la localidad, con divisiones de primer y segundo año del ciclo básico unificado. Los y las adolescentes que vivían en el barrio, en el que actualmente se encuentra la escuela, tenían muchas dificultades para continuar sus estudios medios debido a las condiciones socioeconómicas y materiales. Esta es una de las razones por las cuales el anexo se traslada, en palabras de la directora: “Se ve la necesidad de generar una escuela secundaria en la zona, para absorber a estos chicos que se les hacía bastante complicado acceder una vez que terminaban la primaria”.

En el 2004 se traslada y comienza a funcionar en una dependencia municipal del barrio, en calidad de préstamo temporal y, al lado de este

edificio, la municipalidad construye dos aulas y una sala de preceptores a las que posteriormente se trasladaron, conforme se expresa en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) en esos momentos:

La población estudiantil estaba constituida en su mayoría por alumnos repitentes de las escuelas secundarias de la zona y continuaban sólo dos cursos (1° y 2° año). Al inicio del ciclo lectivo 2005 por crecimiento vegetativo se crea una división de tercer año y una nueva división de primer año, ambas divisiones en el turno tarde, debido a la falta de estructura edilicia.

Frente a la ampliación de la demanda y a la necesidad de atender a aquellos más postergados, esta nueva escuela, podríamos pensar, se instituye como la respuesta. El trabajo empírico de quienes investigan en las instituciones educativas da cuenta de una variedad de situaciones en los procesos de institucionalización de las escuelas; lo que acontece en algunas pone de manifiesto que los “anexos creados para dar respuesta a la ampliación de la matrícula se presentan como espacios más frágiles y periféricos al sistema en su conjunto” (Ávila, 2015).

En el año 2005, la matrícula se fue incrementando y se construyó un aula más, se comienza a gestionar en el Ministerio de Educación Provincial la creación de un edificio propio y para ello la municipalidad dona un terreno. A partir de aquí se genera un proyecto edilicio que se incluye al “Programa Nacional 700 Escuelas”. En el año 2007 se comienza con la obra que tuvo un derrotero del que participaron distintos niveles de la administración. El inicio de la edificación se concreta en el marco del Programa nacional, luego interviene el Área de Infraestructura del Ministerio provincial, hasta que finalmente, quien termina con la construcción formal del edificio es el municipio.

En el año 2010 culmina la obra y se hace entrega de las llaves. Luego, en el año 2011, la escuela se desanexa y, desde inspección, se ofrece a la vicedirectora de la escuela madre (y del anexo), la dirección de la nueva escuela, quien asume el cargo directivo en condición de interinato.

En los primeros años, mientras funcionaba como anexo, la directora recuerda que la población estudiantil correspondía a adolescentes que

habían sido excluidos de otras instituciones:

Venían los repitentes de la escuela madre, los mandaban acá al anexo, como una manera elegante de decir ‘no tenemos repitentes nosotros acá pero si te ofrecemos esta opción...’. Los chicos básicamente se sentían en ese momento como que no eran... no pertenecían a ninguna escuela, estaban lejos de la escuela base, lejos de...(menciona el nombre de la localidad) como ellos dicen.

Lo hasta aquí descripto estaría dando cuenta de las complejidades implicadas en los procesos de institucionalización, así como también de las tensiones suscitadas, pudiendo identificarse tres grandes aspectos. El primero, remite a lo que acontece a nivel de las políticas educativas y en la inversión en educación, puesto de manifiesto en la construcción del edificio que pasa por los tres niveles de gobierno.

El segundo, y lo que es más significativo en función de esta investigación, los procesos que remitirían a cómo los sujetos van otorgándole significados a lo que acontece. En este sentido, puede pensarse que quienes decidieron que la escuela estuviera en ese barrio en particular lo hicieron como una forma de ofrecer una posibilidad para los adolescentes que no tenían muchas oportunidades de continuar sus estudios ya que, conforme arrojaban los datos estadísticos de las instituciones educativas de la localidad, la mayor cantidad de alumnos/as repitentes -que no continuaban en el sistema educativo- provenían del contexto del barrio.

Otros significados, en momentos en que la escuela era un anexo, corresponden a cómo los alumnos lo significaban. De acuerdo a lo comentado por la directora, entre ellos eran comunes expresiones que daban cuenta de una sensación de “no pertenencia a ninguna escuela”, de la “cristalización de procesos de segregación territorial” (Ávila, 2016) y de cómo se van “configurando diversos modos de ser escuela” (Ávila, 2015) que parecieran ser sentidas como otra forma más de ir “profundizando las diferenciaciones” (Ávila, 2015). Sumado a esto la “ausencia” del equipo directivo, salvo en casos de situaciones en las que se volvía imperiosa su presencia:

... había una coordinación en su momento, desde el equipo directivo por ahí hago también mea culpa porque yo estaba en la vicedirección allá, al anexo

veníamos únicamente cuando había una situación desbordante... más estando tan lejos... la deserción era muy grande, la sobreedad una problemática y se intentaba mantener algo mientras este edificio se iba levantando...

Miradas que desde distintos puntos ponen en evidencia las controversias sobre los procesos en los que la escuela se va gestando. Las expresiones de la directora permitirían abrir diversas preguntas, entre ellas: ¿qué significados van construyendo los diferentes actores de la institución, docentes y estudiantes, sobre su “estar” en la escuela? ¿Qué configuraba ese “algo” que se intentaba mantener? En algún punto, la escuela en el barrio y en las condiciones descritas, ¿es vivida como una oportunidad o como una “inclusión excluyente” (Villarreal, 1996)?

Como se comentó anteriormente, la escuela se desanexa en el año 2011 y la vivencia, en palabras de la directora, comienza a ser otra:

Ahí empieza la realidad a ser otra, porque es como que el sentido de pertenencia y la identidad toman fuerza... ¿con qué toman fuerza? Bueno, a través de decir somos una escuela, ya tenemos un número diferente, vamos a ver de... insertarnos en esto que ellos llaman (menciona la localidad) como si fuera otra ciudad. Insertarnos con identidad propia, entonces vamos a diseñar un uniforme que nos identifique, vamos a empezar a participar como escuela en las fechas patrias tan importantes... darnos a conocer en la sociedad también, entonces eso se fue trabajando y de a poco se está logrando.

Hasta aquí se pueden reconocer algunas de las formas de cómo los procesos de institucionalización se fueron configurando, desde las condiciones de fragilidad material y simbólica puestas de manifiesto en los relatos, donde la escuela era un anexo de la escuela base, hasta este momento en donde pareciera tener otro impulso. La posibilidad de comenzar a cobrar una “identidad propia”, capaz de posicionarse frente a otras instituciones para ser visibilizada, una “fuerza” que los posiciona en otro lugar y conforme puede reconocerse en las palabras de la directora, posibilita ofrecer horizontes distintos.

No obstante, esa sensación de potencialidad no está exenta de vivencias y situaciones contradictorias, de limitaciones de diversa índole,

entre ellas administrativas, puestas de manifiesto, por ejemplo, en la categorización de la escuela. Por la cantidad de alumnos que asistían le fue otorgada una categoría de tercera, lo que reduce el número de cargos necesarios, entre ellos el de vicedirector/a y el número de preceptores, lo que implica, para algunos actores institucionales, la sobrecarga de actividades administrativas que condicionan otras funciones, como las pedagógicas o el acompañamiento a ciertas situaciones de los y las estudiantes.

El plantel docente era de aproximadamente cincuenta y cinco profesores/as (incluidos los maestros de enseñanza práctica MEP), una secretaria, una coordinadora de curso y el personal de maestranza. La dinámica organizacional de la escuela cambió por el condicionamiento del número de personal y algunos conflictos suscitados entre alumnos, y padres de quienes concurrían al turno tarde. Tan es así, que se llegó a la decisión de cerrarlo y, desde entonces, la escuela funciona en un único turno, por la mañana.

En la actualidad, la escuela no ha cambiado de categorización de acuerdo al número de estudiantes. Sí se ha logrado la disposición de un cargo de apoyo de dirección y se sumó un cargo de preceptor. La disponibilidad de recursos humanos es vivida como un condicionante en relación a las actividades de diversa índole que deben atenderse, tanto administrativas como pedagógicas, en tensión con las realidades sociales complejas de los estudiantes y sus familias. En este sentido, la burocracia administrativa no estaría posibilitando considerar algunas particularidades que viven día a día las escuelas en contextos de pobreza.

Configuraciones cotidianas y posicionamientos en la escuela

El día a día escolar remite no sólo a lo que acontece en el presente, sino que se constituye en un punto nodal que articula diversas dimensiones que pueden ser, de alguna manera comprendidas, a partir de la reconstrucción de los diversos atravesamientos que las constituyen. En este sentido, “hablar de la configuración cotidiana de determinados procesos o prácticas

implica considerar las huellas de distintos tiempos y espacios/situaciones que se van entrecruzando en el presente” (Achilli, 2000). Las maneras de “habitar” la escuela, en las diferentes posiciones posibles, se encuentran implicadas con las formas en que se van significando y construyendo los procesos, en las experiencias subjetivas, producidas y productoras de tramas de relaciones y configuradas a través de las trayectorias personales, escolares y profesionales.

En el contexto del barrio, las trayectorias de sus habitantes están enmarcadas en imágenes de pobreza que se hacen presentes en las expresiones de algunos docentes y personal directivo de la escuela y dan cuenta de la condensación de posiciones sociales y de las realidades de sus alumnos/as:

Fue muy impactante, muy triste cuando nos entregaron esta escuela, por ejemplo, los baños para algunos era una novedad, un inodoro, un espejo enorme, una canilla, que no sabían cómo se abría y cómo se cerraba...

Imágenes de una pobreza material que se repite en los diferentes “paisajes” que se revelan en distintas investigaciones³ en instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad⁴ en Argentina. Condensaciones del entrecruzamiento de procesos pasados y presentes, capaces de movilizar y habilitar a las miradas que abren preguntas, que se interpelan y otras que parecen encontrar rápidas respuestas como lo expresa un profesor:

La conformación de la familia es un desastre y no están bien alimentados, no reciben lo básico de ropa, de alimento, el cuidado personal, el aseo, creo que esos son los casos de los que te hablaba, uno hacía una semana que no se bañaba.

Las expresiones dan cuenta del reconocimiento por parte del personal de la escuela de las condiciones de pobreza y exclusión en la que están sumidos los y las estudiantes, pero al mismo tiempo se abre la posibilidad de preguntarse cómo las significan y en esos horizontes de po-

³ Entre ellas pueden mencionarse a investigadores como Achilli Elena, Carli Sandra, Redondo Patricia, Duschatzky Silvia, Ávila Silvia por mencionar algunas de las producciones en el contexto de Argentina)

⁴ Esta idea de vulnerabilidad se presenta en el sentido en el que Patricia Redondo lo plantea, definida a partir de la falta de trabajo estable, la precarización laboral de las familias, las condiciones educativas y psicológicas y una ausencia de tejido social que represente un sostén relacional (Redondo, 2004).

sibilidades cómo se piensa la transmisión, las propuestas pedagógicas, en esas complejas realidades, en las que la escuela puede abrir o sesgar otras condiciones posibles.

Otras imágenes estarían mostrando cómo son percibidos/as los y las adolescentes y jóvenes del barrio cuando en una entrevista se alude a:

Las características de la población estudiantil son violentas, manifiestan violencia verbal, violencia física...producto de las características familiares...hay cuestiones totalmente distintas y que deben ser tratadas de otra forma a las escuelas de la zona en general. Creencia, violaciones, abusos, embarazo adolescente...

Mientras que otro profesor comenta:

Hay muchas personas de la zona que tienen prejuicios con estos chicos: '¡Oh! deben ser terribles'. Ahí nomás lo catalogan como que son terribles y ¡no! Fijate vos que no, si vos los tratás bien, los chicos son buenísimos. Lo que sí vas a encontrar es que hablan permanentemente con malas palabras, pero son buenísimos los chicos, los tenés que saber tratar...

Las ideas expresadas parecieran evidenciar miradas que se encuentran en las antípodas, sin embargo, intentan mostrar dónde, cada uno, hizo foco en un momento de su narrativa. Si bien esto no da cuenta del devenir de las escenas, sí posibilita vislumbrar el abanico de perspectivas que se abren entre estos puntos que parecen ubicados en los extremos. Indicios de mixturas, de significados contrapuestos y contradictorios que habilitan a pensar sobre las complejas urdimbres de procesos y tensiones que atraviesan a los actores de las escenas, al intentar explicar y explicarse algo de la cotidianeidad de la escuela y el contexto. "Ser docente en estas escuelas incluye múltiples posiciones que, de modo contradictorio y en permanente movimiento, configuran identidades docentes caracterizadas, en primer término, por su complejidad" (Redondo, 2004).

Las experiencias personales de algunos de los estudiantes reflejan, en los comentarios de los docentes, las realidades más duras que sujetos en etapas de construcción de subjetividades puedan vivenciar. Frente a esto el "hacer" no es igual, "deben ser tratados de otra forma" dicen, aluden

a miradas que deben dejar de lado los pre-juicios, que apelen a formas de relación capaces de establecer lazos respetuosos -“si vos los tratás bien los chicos son buenísimos”- capaces de entender también sus formas de relación y comunicación -“hablan permanentemente con malas palabras”- frente a las cuales hay que mostrar de alguna manera otras formas de comunicación posibles y no solo recurrir a las “sanciones” como “alternativa educativa”.

Otro aspecto al que los docentes deben atender y que constituye parte de las realidades sociales y económicas, es el de las inasistencias y el desgranamiento. Al respecto comentan:

En el ciclo básico, entre primer y tercer año, es donde se produce el mayor desgranamiento, la mayor deserción. ¿Por qué? Es algo que estamos trabajando y que se hace medio difícil...ellos, por ejemplo, capaz que vengan esta semana toda completa y a la semana que viene no vienen, y llamás a la mamá y le preguntás, y: ‘Ah sí, se durmió’. O, ‘no van porque tienen que cuidar al hermanito porque yo conseguí un trabajo’. O sea, no tienen a la escuela como ese derecho del chico pero con una responsabilidad.

Los chicos no vienen a la escuela, no asisten, faltan muchísimo. Hay chicos que te faltan dos o tres veces a la semana y obviamente...no podés poner esa metodología de reincorporaciones, dejarlos libres, porque ahí directamente los sacás del sistema y ¿qué opción le queda a los directivos? Y bueno, no contabilizar del todo las faltas porque si no los dejan a todos libres...abandonan, los tratan de rescatar, pero hay muchos que abandonan.

Nuevamente se ponen en evidencia las complejidades y tensiones, en este caso entre las “trayectorias escolares teóricas y reales” (Terigi, 2007), el desacople de los recorridos esperados que se vive como un problema y es puesto -algunas veces- solo en los sujetos “alumnos” y sus familias. Sin embargo, otras veces, convoca a miradas en donde se los puede comprender en articulación con otros procesos y realidades. Ya sea de una u otra forma interpela a quienes tienen la tarea de ofrecer experiencias de aprendizajes. En este sentido, las búsquedas de alternativas son diversas y difíciles, tal como lo expresan. Van desde transgredir las propias resoluciones y normativas provenientes de las administraciones educativas con

el objeto de “dar cabida y no dejar afuera”, modificar diversos aspectos de las propuestas didácticas y dialogar cotidianamente con ellos sobre esto, hasta motivarlos, como dice quien cumple funciones de apoyo de dirección, cuando les habla a los chicos de tercer año:

Chicos acá o nos quedamos y hacemos un esfuerzo, nos motivamos y pasamos el ciclo de especialización que es el que más nos va a movilizar para poder terminar el secundario, si no nos motivamos para pasar y dar ese salto nos vamos a quedar dónde: en la calle, porque acá es la escuela o la calle, no hay otra posibilidad, y en el único lugar en donde ellos van a estar mejor que en ningún otro lado es en la escuela, en este barrio.

En el planteo discursivo puede entenderse que ese “nos” implica un involucramiento, un nosotros que compartiría el sentido de terminar el secundario, el esfuerzo, la motivación, la movilización con implicaciones que desde las diversas posiciones, explícita o implícitamente, remite a un trabajo compartido, que no lo realiza solo quien viene en calidad de alumno, sino también quien aprende enseñando y delimitan un lugar mejor, la escuela, al menos desde la perspectiva de los docentes.

Expresiones que en palabras de Nicastro corresponden a un “acompañamiento” (Nicastro y Greco, 2012) entendido como un espacio en el que hay una potencialidad que abre a otras perspectivas posibles, que dan cuenta de “propósitos que siempre serán expresiones de principios políticos que actúan como ejes: sostener el proceso de formación, la enseñanza y el aprendizaje, la trayectoria de los están allí, la educación como un derecho que nos involucra a todos” (Nicastro y Greco, 2012).

Otro aspecto que es objeto de consideración radica en el hecho de que en las experiencias de escolarización familiar son pocos los relatos que dan cuenta de que los padres de los/as alumnos/as han iniciado y concluido la formación secundaria, lo que dificulta aún más el anclaje de vivencias en las “categorías de alumnos” a partir de la dificultad o imposibilidad de identificación con esas experiencias. Al respecto una profesora comenta:

Cuando yo les pregunto ¿quién terminó el secundario? de la familia, no son muchas las manos que se levantan. A veces no se levanta ninguna manito, mi papá, mi mamá, mi abuela, mi tía, nadie terminó la escuela secundaria.

La escuela es así una novedad frente a jóvenes que “transitan una experiencia de escolarización inédita en la vida de los grupos sociales a los que pertenecen, llamada a abrirse paso entre grietas sociales, culturales e ideológicas que se expresan de múltiples formas en el espacio local” (Ávila, 2016).

El lenguaje escolar, las formas de relación con el conocimiento, el denominado oficio de estudiante, los modos de relación con los otros en esos marcos que ofrece la escuela, son experiencias que los/as alumnos/as no pueden anclar en las vivencias de sus padres o familiares, y que en algunos sentidos les pueden resultar muy distantes. Diversas investigaciones, más allá de las intermitencias en las trayectorias de los estudiantes, ponen en evidencia que la culminación de los estudios constituye para muchos jóvenes de sectores populares un reconocimiento social (D’Aloisio, 2015), mientras que para las familias podría implicar la posibilidad del acceso a empleos diferentes, no signados por las condiciones de precariedad en las que se encuentran a partir de las formas de sustento económico que tienen en la actualidad. Podríamos preguntarnos si en este caso la escuela no se vuelve, para los estudiantes y sus familias, un espacio en el cual las demandas de igualdad se hacen presentes en función de las expectativas para el futuro.

Frente a esto, qué hacen y pueden hacer los docentes en pos de un acercamiento de las distancias entre el universo simbólico de los sujetos que ocupan la posición de alumnos y del universo simbólico de la escuela: reconocer que las malas palabras son parte de su acervo, escucharlos, hablarles proyectándolos a otros horizontes posibles como terminar el secundario, no registrarles todas las faltas, reconocer diversos aspectos de las subjetividades, como considerarlos “buenísimos” más allá de que no estudien, no traigan las tareas y no presten suficiente atención en clase – como algunos docentes lo expresan–, son algunas de las estrategias que se

despliegan, no sin contradicciones y dificultades, en el intento de hacer de la escuela un lugar para ellos, de procesar la transmisión entendida “como acto de pasaje; donde el mensaje que circula en las prácticas educativas supone una herencia, pero también una oferta de sentido, que contribuye a la filiación social de los sujetos que siempre están en condiciones de apropiársela y transformarla” (Terigi, 2004).

Lo enunciado anteriormente da cuenta de las diversas perspectivas desde las cuales se mira y se construyen significados sobre los jóvenes, el contexto y la escuela. Se va dando lugar a distintos “posicionamientos”, que Silvia Ávila, define como “entramados de significados y prácticas con efectos, es decir configuradores de acciones que operan como respuestas a situaciones y problemas” (Ávila, 2004). En esta línea, destaca que si bien no son unívocos ni homogéneos, han posibilitado la construcción de ciertas caracterizaciones que permiten ubicarlos en categorías que podrían dar cuenta de las diferentes maneras en que pueden reconocerse las prácticas; se encuentran así posicionamientos centrados en la contención, en la conflictividad o en posibilidad. Cada uno de ellos implica las diversas formas en que se entiende y se explica la realidad de los adolescentes y jóvenes de la institución educativa y cómo se intenta dar respuesta a esa situación; respuesta que se pone en acto en los modos en que la transmisión se despliega. Se abre lugar así a las distintas perspectivas en las reconfiguraciones de los contenidos a transmitir, en las formas de relación, en los espacios de escucha y participación y en las propuestas de diversa índole que se hacen en el aula y la institución.

Una de las formas de posicionamientos posibles de reconocer en los decires de los docentes remite a ideas de “contención” (Ávila, 2016) que anudarían la visión de alumno como carente, centrada en lo que le falta y no puede, y en la escuela como un espacio que ofrece sostén subjetivo basado en la afectividad. En todas las entrevistas realizadas a distintos actores se expresan conocimientos sobre la realidad económico-social del alumnado y de las fragilidades que caracterizan las situaciones de pobreza, frente a esto destacan la necesidad de contenerlos y el lugar de la escuela en ese sentido.

En relación a ello, un docente comentaba:

Tienen realidades muy complicadas y bueno, hay que tratar de contenerlos mucho en ese sentido, o sea de escucharlos, de saber qué les pasa, de saber porqué uno un día está dando vueltas por el curso sin prestar atención. O sea, no es solo un problema de conducta, sino que eso viene derivado de algo...

Frente a las diversas realidades personales que deben enfrentar los alumnos mientras sostienen sus procesos de escolarización, algunos docentes proponen modificaciones en la selección de contenidos, como alternativa:

Aunque no lo queramos aceptar los contenidos son un poco armados para este lugar y para este barrio en particular. Por ahí los niños se dan cuenta, muchos se han ido a otras escuelas y no pasaba ni un mes y ya estaban de vuelta porque se daban cuenta que la exigencia era mucho mayor.

Otros los expresan haciendo referencia a que el objetivo de la escolarización sería: “que le queda algo, tantos años que están acá por lo menos lo mínimo que salga, y se logra, no con muchos, pero se logra”.

En el relato de los profesores esta idea de que “los contenidos son un poco armados para este lugar” podría ser entendido como una forma de establecer esos puentes entre las realidades y condiciones-condicionamientos de los estudiantes y lo que ofrece la escuela, sin embargo parecería estar siendo vivenciado como una carencia, como un límite que obtura, que de alguna manera despoja de posibilidades, que como “efecto de la propuesta pedagógica” suma pobreza a la pobreza y que podría terminar erosionando vínculos y los posibles sentidos del aprender en la escuela.

El otro posicionamiento posible de reconocer es aquel que está centrado en la “posibilidad”, en las “miradas que recuperan al otro como sujeto activo y capaz de aprender, aún ante las dificultades” (Ávila, 2016). Docentes que más allá de las complejas realidades de sus alumnos/as realizan propuestas significativas en un doble sentido, significatividad dada en los saberes que se transmiten explícitamente, como en aquellos que van más allá del contenido, lo implícito que tiene que ver con el lugar de habilitación al otro para aprender, que los implican con experiencias que, en ese

contexto, solo la escuela les puede ofrecer. En este sentido es posible reconocer la participación en distintos eventos y concursos organizados por el municipio u otras instituciones de la zona y fuera de ella, en la que lograron el reconocimiento por sus desempeños y trabajos:

¿Viste la pared de ingreso? -haciendo referencia a un mural-. Eso fue un trabajo que hicieron los alumnos de acá con la profesora de plástica y ganaron el primer premio...

... cuando participaron en la obra de teatro, que era para todas las escuelas que las organizaba (menciona el nombre de una ONG de la zona), también ganaron el primer premio. La temática que trataban era el embarazo adolescente y además coincidía con que tenían una compañera que estaba embarazada.

Estos logros alcanzados a partir de la participación en distintos eventos organizados por diversas instituciones tienen por finalidad: “darnos a conocer en la sociedad...trabajar a diario revirtiendo un estigma que tienen los chicos, que es el nombre del barrio...”.

En definitiva, intentos de sacarlos de ese lugar simbólico de exclusión, mostrarles y posibilitar otras experiencias, otras formas de relación que les devuelvan miradas distintas, implicadas con un poder hacer que conlleve a un reconocimiento social y un re-posicionamiento.

La escuela es pensada y actuada por algunos como un espacio en donde pueden hacer circular la palabra en encuentros con miradas que permitan comprensiones e intervenciones desde las distintas posiciones que los adultos tienen en la institución (directora, docentes, coordinadora de curso, preceptores), o con la participación de otras instancias a partir de las redes que se establecen con otros ámbitos. La escuela se vuelve el único espacio público cercano al que los adolescentes y jóvenes pueden acceder para recibir una orientación, no sólo ellos, sino también las familias:

Y después a la dire le toca la parte de la familia, hemos tenido mamás preocupadísimas por la sexualidad de su hija o de su hijo y bueno, ella es la que hace la conexión con el equipo territorial, la ayuda, el tema de los abusos, el tema de los maltratos intrafamiliares que acá nos enteramos de todo.

Demandas que más allá de lo perplejo de las situaciones, producen una movilización que devuelve al otro su condición de sujeto de derecho. En sus intentos de dar respuesta, la escuela articula con otros espacios para canalizar estas demandas que la exceden en sus posibilidades, fundamentalmente con los equipos técnicos de la municipalidad:

Hay situaciones que para ellos están muy naturalizadas (refiere a casos de violencia, abusos) y bueno, nosotros no...a veces remamos contra la corriente. Solos no se puede, acá hay que trabajar en equipo, pedir ayuda...con la sede municipal que tenemos acá en la esquina ...

El trabajo en redes se vuelve así una alternativa entre diversas instituciones públicas que buscan generar espacios de asistencia de diversa índole a quienes, de una u otra forma, han sido despojados de otras posibilidades en razón de las condiciones de pobreza en las que están sumidos. En este sentido, el equipo territorial de la municipalidad cuenta con trabajadores sociales, médicos, psicólogos, psicopedagogos y docentes que realizan apoyo a alumnos que necesitan de estos servicios y que se ponen en contacto entre sí a partir de las derivaciones que se realizan, fundamentalmente, desde el rol de coordinador de curso o la directora de la escuela.

Otros intentos están dados en la generación de proyectos, desde el área técnica no sólo trabajan en torno a los conocimientos específicos, sino que propician otras formas de organizarse que trascienden la escuela y habilitan otras experiencias. La organización de la cooperativa “manos unidas” integrada también por ex-alumnos/as, abocada a la elaboración de productos que son manufacturados en la escuela y vendidos en el barrio, es un ejemplo de ello.

En el año 2012, la directora y un grupo de profesores conjuntamente con la cooperativa de servicios públicos de la zona llevaron adelante una formación en cooperativismo, constituyéndose luego, la primera cooperativa escolar de las escuelas de la zona. La propuesta implicó que fueran los alumnos los que iban asumiendo los cargos, elaborando el estatuto y presentando la documentación a inspección hasta conformarla definitivamente, proponiendo sus propios objetivos y trabajando solidariamente en

la consecución de los mismos.

En un contexto de profundas restricciones, la cooperativa se abre como un espacio intersticial, lugar habilitado y habilitante de micropolíticas que generan movimientos que enlazan a los sujetos y las instituciones y convocan a proyectarse a partir de la construcción de nuevos sentidos.

En el trabajo diario del aula, otro de los intentos lo constituyen las propuestas didácticas de algunos docentes, entre ellas las que implican la resolución de actividades en la hora de clase para realizar un mejor acompañamiento de los procesos. En este sentido, una docente expresa “como no tienen el acompañamiento familiar, la mayoría de los trabajos se realizan en el aula y cuando uno los acompaña responden bastante bien”.

Frente a las dificultades que los estudiantes tenían de ser guiados en las actividades por parte de algún miembro de la familia, por razones ya mencionadas, algunos docentes propusieron una reorganización de tiempos, cuya prioridad era la resolución de actividades en el aula, tanto para ver los procesos que los alumnos ponían en juego, como para ofrecer las ayudas necesarias en la incorporación de los aprendizajes. Por otro lado, esta reorganización de los tiempos no solo tenía que ver con el “uso” en el aula, en el marco de un espacio curricular, sino también con un sinnúmero de actividades y proyectos que se ofrecían para darle otras actividades que, como mencionara una profesora, les diera otros lugares fuera de la calle:

La escuela funcionaba por la tarde dando lugar a distintos proyectos, algunos de nación y otros del municipio. Por ejemplo: teatro, coro, orquesta, actividades deportivas, y el CAJ (Centro de Actividades Juveniles). Incluso había proyectos de tecnología con el CAJ de una huerta y los chicos se llevaban lo que producían a la casa.

La escuela y algunos docentes dentro y fuera del horario prescripto y previsto del diseño curricular llevan adelante proyectos y experiencias a partir de “prácticas educativas empeñadas en búsqueda de rumbos distintos, o apuestas orientadas a promover variadas apropiaciones culturales, aunque esos caminos se vislumbren difíciles y trabajosos” (Ávila, 2016). Experiencias que habilitan, que dan cuenta de diversos intentos de

dar respuestas a las demandas de igualdad que la escuela construye en este contexto de profundas restricciones sociales.

La dislocación de la escuela en tiempos de aislamiento por pandemia

La escuela se estructuró, entre otros aspectos, en base a un uso del espacio y del tiempo que la distinguía de otras instituciones, en ella se “diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancia” (Pineau, 2001). El aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) originado como una primera medida frente a la pandemia por COVID19, produjo una dis-localación de la escuela, las aulas y el resto de los espacios de las instituciones educativas quedaron vacíos, el timbre no demarcaba ya los horarios y por ende las actividades al interior de la misma. La escuela se convirtió en “escuela remota”, el espacio en el que debía producirse ahora el “aprendizaje escolar” (Terigi, 2021) se había traspulado al hogar de cada alumno/a, la vinculación con los otros era, en el mejor de los casos, mediada por una pantalla y por las posibilidades de comunicación que ofrecían los medios tecnológicos. El celular, que tantas situaciones de tensión había generado entre docentes y estudiantes en el uso áulico, se volvía ahora una herramienta esencial. “Las pantallas se resignificaron: quienes antes las criticaban...ahora se volcaron decididamente hacia ellas para sostener vínculos y tareas de otro modo imposible” (Siede, 2021). En palabras de la directora de la escuela: “fue bastante, bastante difícil empezar a reorganizarnos y esta palabrita nueva que trajo la pandemia: reinventarnos, los docentes, los chicos”.

Esta “reinención” implicó reorganizaciones a partir de una serie de cambios frente a los que, según expresa la directora, procedían a modo de ensayo y error. Cuando veían que algunas de las acciones no posibilitaban concretar los objetivos para los cuales habían sido pensadas, las modificaban sobre la marcha en pos de lograrlos.

Los docentes, los chicos...empezar a hablar de clases virtuales. Sobre las clases virtuales yo siempre dije que estamos a años luz de poder lograrlo porque nos falta muchísimo. Nos faltan herramientas, nos falta conocimiento. Había que empezar a hablar de una escuela remota donde el docente tenía una realidad, su hogar, su entorno que, también por esta vorágine de ir de un colegio a otro, pasaba doce horas fuera de su casa y de repente ahora estaba veinticuatro siete dentro de su casa; compartiendo con su familia y, encima de todo eso, tener que buscar un lugar en donde poder transformar su hogar en aula, en aula remota para los chicos, eso fue bastante, bastante difícil...

Algunos relatos dan cuenta de que estos cambios resultaron complejos, en parte porque nadie estaba preparado para llevar adelante un proceso tan atípico a la cotidianeidad de la escuela, y por otro lado, porque los espacios y los tiempos estaban “alterados”. Tanto docentes como alumnos/as debían realizar sus respectivos quehaceres en los domicilios con la presencia de toda la familia, intentando encontrar espacios y tiempos para llevar adelante las actividades. “Al perder el aula como elemento organizador de la tarea común, escuela y familias desdibujaron las fronteras demarcatorias y recrearon sus tensiones previas en nuevos problemas y nuevas oportunidades” (Siede, 2021). Para algunos lo inédito de la situación y las “dificultades” que se suscitaron posibilitaron “mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación” (Nicastro y Greco). Es decir, volverlas problemas capaces de poner en acción preguntas que conllevan procesos de re-significación del pensar y del hacer.

En muchos casos, el uso de la tecnología por parte de los/as docentes, en sus intentos de sostener la transmisión, hicieron más vívidas aún las situaciones de pobreza de los/as adolescentes y jóvenes que concurren a la institución. Las desigualdades espaciales (Assusa y Kessler) no sólo se manifestaron en la cercanía o lejanía de las posibilidades de acceso a distintos servicios públicos, sino también con relación al “espacio doméstico” que puso en evidencia de forma más contundente las condiciones de “hacinamiento crítico y las deficiencias habitacionales de gran parte de las familias que habitan los barrios populares del país” (Assusa y Kessler). Al respecto, quien es hoy ayudante de dirección y fuera profesora durante varios años,

comenta algunas características en las videollamadas de los docentes: “pudieron ver que tienen pisos de tierra, una sola mesa para varios, un espacio muy reducido en el que están todos...”.

De alguna manera, según comenta, esto favoreció la comprensión sobre las condiciones de vida de los/as alumnos/as. En la videollamada la escena posibilita mirar de otro modo a los alumnos, “habilita a una lectura renovada” (Nicastro y Greco, 2009), condensa significados en donde las imágenes generalizadas de la pobreza se encarnan en los cuerpos y condiciones materiales concretas de los alumnos, dándole otra entidad. “La nueva configuración de anudamiento sensible entre universal y particulares sería así un trabajo político de percepción y/o armado de una nueva escena donde tengan lugar procesos igualitarios” (Nicastro y Greco, 2009). Las resonancias de esas imágenes hicieron generar estrategias que pusieron en juego el “ingenio” para posibilitar algún encuentro con el conocimiento y los contenidos, fundamentalmente en aquellos espacios que implican las áreas de prácticas propias de las escuelas técnicas: “los profesores se las ingeniaron un día para, a través de una pantalla, darles una consigna y a la semana siguiente la consigna debía estar hecha y se tenía que mostrar”.

Ese “ingenio” implicó pensar las propuestas de actividades con profundos cambios en las formas de trabajar, en el tipo de actividad propuesta, en los materiales que se solicitaban -sobre todo en los espacios de prácticas-, en los tiempos y en los criterios con que estos trabajos eran valorados; modificaciones que intentaban, frente a todos los condicionantes, que algún conocimiento pueda ser apropiado en el marco del contexto de pandemia y los efectos que esto estaba produciendo.

En medio de todos estos cambios, inéditos e impensados, el tiempo fue transcurriendo y, con el paso de los días y meses, las medidas sanitarias fueron diezmando las condiciones económicas de muchas familias debido a la caída de los ingresos y la pérdida o imposibilidad de trabajar. Estas situaciones impactaron aún más en quienes ya se encontraban en situaciones de pobreza y veían impedida la posibilidad de llevar adelante las actividades que les generaban algún tipo de ingreso económico. Conforme

lo plantean Beccaria y Maurizio (2020) el escenario de pérdida de ingresos totales en las familias afectadas, en estas circunstancias, sería del 50% para el segmento de trabajadores y trabajadoras por cuenta propia no profesional; dejando alrededor del 71% de estas en condición de pobreza (con un punto de partida pre pandemia del 40%) (Assusa y Kessler 2020).

A partir de estas situaciones, la ayuda alimentaria proveniente del PAICOR (Programa de Asistencia Integral Córdoba) se volvió aún más prioritaria, constituyéndose en una más de las urgencias a las que debieron atender en el medio de muchas dificultades, producto del aislamiento, la incertidumbre y los temores que la pandemia generaba. En palabras de la directora:

Nos tocó, todos encerrados, todos asustados, la escuela quedó así como nos fuimos el día viernes y no podíamos volver. A mí me tocó ser la primera en volver cuando hubo que venir por el PAICOR, que está en todas las escuelas públicas y que en la nuestra es esencial, había que retomarlo de alguna manera y ver de armar módulos para entregarle a los chicos. Fue toda una movida mía también porque debía trasladarme de...(menciona una localidad) hasta acá, lo cual implicaba cambiar de municipio y pedir autorización al intendente para circular.

Esto muestra las diversas situaciones que debieron ir sorteando, y aprovechando cada oportunidad para sostener de alguna manera los lazos con los/as alumnos/as y sus familias. Por ejemplo, cuando se entregaba el módulo del PAICOR, se aprovechaba para consultar a las familias los motivos de la escasa o nula participación de los estudiantes en las propuestas que hacían los docentes y, en función de las razones que las familias argumentaban, se proponían diversas alternativas que ayudaran a sostener el contacto. En este sentido, la articulación de estrategias con la municipalidad y el equipo territorial fue fundamental, ya que colaboraron en las soluciones frente a algunas dificultades. Un ejemplo de ello fue el imperioso trabajo en conjunto en relación a los problemas generados por la conectividad. Desde el municipio -en colaboración con la cooperativa de servicios públicos de la zona- se amplió la conectividad en espacios públicos; en la sede municipal

se aumentó el número de equipos informáticos para posibilitar horarios de uso por parte de los/as estudiantes, allí también se imprimía y entregaba el material de estudio para quienes no tenían forma de conectividad y se brindaba apoyo escolar como acompañamiento a las trayectorias escolares en la medida en que se iban posibilitando estas aperturas a partir de las disposiciones que se generaban desde nación.

De alguna manera lo presentado hasta aquí intenta, de forma no acabada, dar cuenta de las tensiones, las complejidades que se ponen de manifiesto en las miradas de quienes hacen la escuela día a día; de cómo la escuela se “reinventa” en la cotidianeidad de las prácticas, se alía con otros en pos de establecer lazos educativos a partir de algunos posicionamientos adultos que siguen, más allá de todas las dificultades y contradicciones, apostando a dar un lugar e imaginando otros horizontes posibles.

A modo de cierre: otras aperturas

La transmisión en contexto de pobreza enfrenta a sus responsables con problemáticas que interpelan sus formas de pensar y hacer, las experiencias configuradas en las historias individuales y colectivas fuera y dentro de la institución son el marco desde el cual se miran y se “entienden” las realidades de los adolescentes y jóvenes que viven en el barrio. La perspectiva de investigación busca reflexionar a partir de la recuperación de las miradas construidas en esas complejidades que involucran a sujetos con diversas trayectorias, en distintas posiciones y con la capacidad, no sin dificultades y contradicciones, de habilitar nuevos lugares en las tramas sociales de relación.

A partir del recorrido realizado se ponen de manifiesto algunas de las maneras en que los profesores se posicionan frente a sus alumnos, así cómo las formas en que los miran, atribuyendo significaciones a sus realidades, expresadas en condensaciones complejas de imágenes -que remiten a formas de vinculación social pasadas y presentes- van generando “efectos” (Ávila) que dan lugar a las maneras en que configuran sus prácticas.

Por otro lado, puede reconocerse como en la escuela, no sin tensiones y contradicciones, algunos actores se “interpelan” buscando construir lazos con las nuevas generaciones a partir de las propuestas pedagógicas y proyectos con los que intentan que la enseñanza cobre sentido para los alumnos y los acerque a aprendizajes y experiencias que los posicionen en otros lugares sociales, en el barrio y fuera de él.

Finalmente, las consecuencias que produjo la pandemia y el aislamiento preventivo que sumió en condiciones de mayor vulneración de derechos a quienes ya tenían muchos de sus derechos vulnerados. En este sentido, cobran significatividad todas las acciones desplegadas por el personal que cumple funciones directivas y muchos de los docentes para sostener a los adolescentes y jóvenes, buscando los intersticios entre todos los límites y obstáculos que, frente a la dislocación del aula, ensayaron -de manera individual y colectiva- a partir de trabajos en redes con otras instituciones -fundamentalmente el municipio-, para poder seguir sosteniendo el vínculo con sus alumnos.

Convertir las dificultades en problemas “persigue como propósito provocar una nueva mirada sobre la situación que se atraviesa, hacer otras preguntas, establecer nuevas relaciones entre los hechos, las condiciones que los sostienen” (Nicastro y Andreozzi, 2004 p44).

Bibliografía

Achilli E. (2000). Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. Cuadernos de Antropología Social N° 12

Assusa G y Kessler G. (2020). Reactivación de desigualdades y vulneración de derechos en tiempos de pandemia. En Covid19 y Derechos Humanos: La pandemia de la desigualdad. Editorial: Biblos

Ávila S. (2016) Escuela, jóvenes y contextos: tensiones en la construcción social del derecho a la secundaria en los barrios populares de Córdoba. Cuadernos de Educación. Año XIV N° 14.

(2015) Obligatoriedad, escuela y derechos. Avatares de una construcción social compleja. En Barron y Borioli (comp.) Jóvenes cordobeses de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas (públicas). Ed. UNC, SECyT.

(2022) Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos. Cuadernos de educación Año XIX N° 20.

Bolívar, A. (2004) Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Danieli y Gutierrez (2014) Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria. Un relato de encuentros y desencuentros. En Alterman N. y Coria A. (coord.) Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Editorial Brujas.

D'Aloisio (2015) Hacer la secundaria como apuesta de dignificación vital y validación subjetiva. Sentidos y expectativas entre jóvenes escolarizados de sectores populares. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Bs. As.

Nicastro S. y Greco M. (2012) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Pineau P., Dussel I. y Caruso M. (2001) la escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Ed. Paidós.

Robles F. (1999) Los sujetos y la cotidianeidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo. Editorial Sociedad Hoy.

Rodrigo L. (2021) La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas en <https://docer.com.ar/doc/x1c8v00>

Siede I. (2021). En busca del aula perdida. Familias y escuelas a partir de la pandemia. Ediciones Noveduc.

Terigi F., (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana