



Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social

Título del documento: Escuela secundaria y adolescentes en el área reconquista : la cabeza piensa donde los pies pisan

Autores (en el caso de tesis y directores):

Nicolás Francisco, Colacioppo

Gonzalo Javier, Contratti

Marcela Benegas, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2022

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL
ÁREA DE INVESTIGACIÓN:**

**"Escuela Secundaria y Adolescentes en el Área Reconquista:
La cabeza piensa donde los pies pisan"**

Trabajo de Investigación Final/Tesina

Autores

Colacioppo, Nicolás Francisco DNI 38028656 (nicolasfcolacioppo@gmail.com)

Contratti, Gonzalo Javier DNI 34365455 (gonzalocontratti@gmail.com)

Directora de investigación

Benegas, Marcela (mebenegas@gmail.com)

Año de cursada de Seminario TIF: 2019

Fecha de Presentación: 31/03/2022

RESUMEN

Título: "Escuela Secundaria y Adolescentes en el Área Reconquista: La cabeza piensa donde los pies pisan"

Autores: Colacioppo, Nicolás Francisco (nicolasfcolacioppo@gmail.com)

Contratti, Gonzalo Javier (gonzalocontratti@gmail.com)

Fecha de Presentación: 31 de Marzo 2022

Palabras Clave: propuesta pedagógica - estrategias institucionales - trayectorias educativas - vulnerabilidad social - dispositivo

El siguiente Trabajo de Investigación final está enmarcado en la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires con el propósito de dar cuenta del recorrido teórico-práctico realizado en la Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM. Dicha investigación pretende ser un aporte en el ámbito de la Educación, ya que busca visualizar las estrategias de intervención profesional de la escuela, sus fundamentos y raíces, y su vinculación con las trayectorias educativas de los y las adolescentes en situación de vulnerabilidad social, dando cuenta de la diversidad de las dimensiones que presentan las distintas situaciones y su complejidad. Para esto, el objetivo general propuesto es conocer y analizar la configuración del dispositivo de aceleración que ofrece la institución en función de las biografías educativas de adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Realizamos un trabajo de investigación de tipo descriptivo abordado desde una metodología cualitativa, llevando a cabo ocho entrevistas semiestructuradas, con el objeto de aproximarnos de manera crítica al problema de investigación desde los relatos, significaciones y sentidos de las personas entrevistadas. Fueron entrevistados siete trabajadores de la escuela (cuerpo directivo, un asesor académico, una coordinadora socio-educativa y dos docentes del dispositivo), lo que nos permitió indagar y caracterizar la propuesta institucional y sus representaciones sobre el estudiantado. A su vez, fue realizada una entrevista grupal a dos estudiantes varones y una estudiante mujer que transitaban por la propuesta pedagógica en el año 2019, con el fin de conocer y ahondar acerca de sus trayectorias educativas. En cuanto a los principales aportes teóricos y conceptuales para el desarrollo del análisis nos apoyamos en M. Foucault, A. Carballada, F. Terigi, G. Kessler y A. Vassiliades, entre otros autores que también son exponentes del análisis y debates en torno a la educación, la intervención y la noción de dispositivo. Como consideraciones finales de esta investigación, damos cuenta de un proceso analítico que reúne aportes en relación a las estrategias de intervención de la institución para acompañar a adolescentes en un contexto socio-histórico determinado.

AGRADECIMIENTOS

A la Educación Pública.

A la Universidad de Buenos Aires.

A la Facultad de Ciencias Sociales.

A nuestras compañeras, por todo.

A Pura UBA, quienes fueron nuestrxs otrxs significativxs para sostener nuestras trayectorias.

A nuestras familias y amigxs, que siempre nos bancaron.

A Panchi y Comandante, presentes desde la compañía silenciosa.

A nuestra Directora de investigación, Marcela Benegas, que nos acompañó y sostuvo en este camino.

A todxs nuestrxs docentes que de alguna u otra manera nos dejaron una huella.

A lxs trabajadorxs de la Escuela Secundaria Técnica UNSAM, quienes tuvieron plena disposición para con nosotros.

A lxs pibxs estudiantes, que nos compartieron su vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: Marco Teórico y Legal.....	6
1. Conceptualizaciones teóricas.....	6
1.1 Dispositivos para la intervención social y profesional.....	6
1.2 Adolescencia(s) y vulnerabilidad social.....	9
1.3 Posiciones docentes y trayectorias educativas.....	10
2. Marco normativo y legal.....	14
CAPÍTULO II: Propuesta del proyecto educativo.....	18
1. Origen de la institución.....	19
1.1 Estructura interna.....	20
1.2 Propuesta pedagógica.....	21
2. Dispositivo de aceleración.....	22
2.1 Conceptualización.....	22
2.2 Función y análisis del dispositivo.....	24
3. Intervención en el dispositivo de aceleración.....	25
3.1 Perfil(es) del sujeto de aceleración.....	26
3.2 Tipos de relaciones en el dispositivo.....	27
3.3 Lo dicho del dispositivo.....	29
3.4 Lo no dicho del dispositivo.....	30
3.5 Subjetivaciones.....	31
CAPÍTULO III: Posición docente en torno al dispositivo de aceleración.....	34
1. Relación con otros.....	34
1.1 Vínculos con estudiantes.....	34

1.2 Vínculos con pares.....	37
1.3 Vínculos con otros equipos de trabajo.....	38
2. Dirección ético política.....	41
2.1 Horizontes y obstáculos.....	41
2.2 Significados de Igualdad, Inclusión y Justicia.....	44
3. Sentidos del trabajo docente.....	47
3.1 Intencionalidades y fundamentos del ser docente.....	47
3.2 Modos de organización del trabajo.....	50
CAPÍTULO IV: Experiencias de las y los estudiantes en el dispositivo de aceleración..	
54	
1. Aproximación a las trayectorias educativas reales.....	54
1.1 Heterogeneidad.....	54
1.2 Tipos de relación con la escuela.....	56
1.3 Participación en otros ámbitos educativos.....	58
2. Aproximación experiencia educativa actual.....	59
2.1 Demanda educativa.....	59
2.2 Percepciones singulares sobre la educación.....	63
CONCLUSIONES.....	67
BIBLIOGRAFÍA.....	70
ANEXO.....	74

INTRODUCCIÓN

En el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, desarrollamos el presente trabajo de investigación final, dando cuenta de nuestro recorrido teórico-práctico. El mismo se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM, ubicada en el partido de José León Suárez, con el fin de conocer y analizar la experiencia institucional de una escuela creada en el año 2014 a partir del convenio llamado Proyecto de Creación Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales, firmado en el 2013 por el Ministerio de Educación Nacional y Universidades Nacionales (PCNESUN).

Con motivo de conocer, indagar y problematizar en un ámbito específico, hemos decidido realizar este proyecto en relación a “Educación y Adolescentes en situación de vulnerabilidad social”. Una temática que nos interpela desde lo personal, como trabajadores de la educación, y que a su vez nos resulta interesante poder dar cuenta de una experiencia educativa situada en un contexto socio-histórico vulnerado, con una amalgama de miradas y perspectivas diversas que forman parte de la escuela, tanto en su interior como al exterior.

De esta manera, para realizar una investigación con mayor profundidad, hemos evocado nuestra tarea a mirar la experiencia de -lo que la institución denomina-, el “*dispositivo de aceleración*”, haciendo un recorte de la totalidad de la escuela, ya que el sentido de la misma responde a conocer las estrategias institucionales que se generan a partir de trabajar con adolescentes que han sido expulsados del sistema educativo y que tienen el deseo de retomar sus estudios secundarios, o bien con aquellas situaciones de repitencia que pone en cuestión la permanencia de los mismos.

Es necesario para tal fin, no sólo conocer su práctica, sino también profundizar en ella, comprender sus estrategias de intervención, y también observar aquellas tensiones que existen ante las demandas y desafíos continuos propias de los emergentes que surgen al trabajar con una población y en un territorio en donde las condiciones de vida no están garantizadas, y los apremios son imprevisibles. De esta manera, la pregunta-problema que orientó esta investigación es “*¿Qué relaciones existen entre las estrategias institucionales de la E.S.T.U. de José León Suárez, partido de San Martín, con las trayectorias educativas de los y las adolescentes que asisten a la misma en el año 2019?*”

Facilitadores y obstáculos

La inserción laboral de uno de los investigadores en la institución y los vínculos previamente establecidos, facilitaron la apertura de las puertas de la Escuela Secundaria

Técnica UNSAM y las consecuentes entrevistas realizadas al equipo directivo, el cuerpo docente y socio-educativo. Sumado a esto, también fue un facilitador para la convocatoria de estudiantes del *dispositivo de aceleración* que fueron entrevistados. Todos y todas siempre estuvieron a disposición para que este trabajo se pueda realizar.

En relación a los obstáculos, al momento de comenzar la investigación, nos encontramos en la víspera de la pandemia de COVID-19, en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio; con una constante renovación bisemanal de su plazo. Las consecuencias de diversa índole que acarreamos en este tiempo hicieron que el proceso sea más largo y dificultoso de lo esperado. La imposibilidad del encuentro físico, la debilidad en las conexiones de internet -propias y ajenas-, el desenganche esporádico debido a las obligaciones que atravesamos en nuevos tiempos, y la incertidumbre fueron constantes.

En este contexto queremos valorar la comprensión y el acompañamiento brindado por nuestra directora de investigación, Marcela Benegas, quien tuvo la intención constante de estimularnos y motivarnos, a partir de preguntas, nuevas miradas, con bibliografía que nos abrieron nuevas perspectivas de análisis.

Estructura de la TIF

La investigación está organizada en cuatro capítulos, con una lógica que parte de lo general para profundizar en lo particular.

En el Capítulo I, se plantean y abordan los principales ejes teóricos; conceptos que fueron necesarios para pensar y orientar el análisis. También se encuentra el marco legal, donde tomamos algunas leyes que delimitan lo que se lleva a la práctica.

En el Capítulo II, se presenta la propuesta de la Escuela Secundaria Técnica UNSAM para caracterizar y analizar detenidamente el *dispositivo de aceleración*.

Le continúa el Capítulo III, en el cual se piensa y analiza la posición docente dentro del plano institucional a partir de los sentidos del trabajo docente, vínculos, organización del trabajo y qué tensiones se presentan al respecto.

Por último, el Capítulo IV, donde se aborda el análisis de las experiencias y las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el dispositivo de aceleración, descubriendo a la vez qué significados y valores le atribuyen a la educación.

METODOLOGÍA

La metodología que utilizamos para esta investigación es de tipo cualitativa. Manes (2012) menciona tres aspectos centrales de influencia de la investigación cualitativa. La documentación de lo no documentado, que permite recuperar aquellos aspectos que se viven cotidianamente y las contradicciones que ellos presentan; la importancia del conocimiento local, ya que *“posibilita dar existencia teórica a lo obvio, lo oculto, lo desconocido y contradictorio de la vida diaria, recuperando la subjetividad se puede contribuir a transformar la realidad”*; y el trabajo de campo, entendido como *“una inmersión subjetiva por la cual el investigador intenta penetrar el punto de vista de los sujetos a partir de la empatía”* (Manes, 2012:158).

Este tipo de investigación fue propicia para la interpretación de los discursos de los y las entrevistadas, el consecuente análisis de la institución y sus estrategias; también para el análisis de las experiencias dentro de la escuela y las percepciones que tienen los y las adolescentes en relación a la educación. De esta manera conocimos cómo intervienen los profesionales de la institución en relación a las trayectorias educativas y las características singulares de los sujetos en cuestión y de qué manera repercute en estos. Dicha metodología es de carácter flexible ya que *“alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación, situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puede implicar cambios en las preguntas de investigación y en los propósitos”* (Mendizábal, 2006:67). Esto nos permitió ir tomando elementos que emergieron en los testimonios y sumarlos con los indicadores ya pensados, como también nos permitió repensar la organización de la tesis y el orden de los capítulos al ir determinando cómo plantear la información recogida y el análisis.

Preguntas orientadoras, objetivo general y objetivos específicos

Algunas de las preguntas que nos realizamos para formular los objetivos fueron *¿de qué manera la escuela secundaria trabaja con población en situación de vulnerabilidad social? ¿Qué objetivos tiene el proyecto educativo de la E.S.T.U. y cómo se relacionan con sus propuestas? ¿De qué manera se piensan estrategias de acompañamiento que puedan dar respuesta a las problemáticas vividas por los y las jóvenes? ¿Qué función tiene el dispositivo de aceleración desde que comenzó a implementarse? ¿Cuál es la posición docente construida institucionalmente? ¿Cuáles son aquellas condiciones de vida de los y las adolescentes que influyen en su inserción, permanencia y/o deserción del sistema educativo? ¿Qué lleva a los*

y las adolescentes a reingresar al sistema educativo? ¿Cuáles son las motivaciones para la permanencia y la finalización de la trayectoria escolar?

Para dar respuestas a estos interrogantes, nos propusimos como objetivo general conocer y analizar cómo se configura el dispositivo que ofrece la Escuela Secundaria Técnica UNSAM en función de las biografías educativas de adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Para alcanzarlo, nos planteamos cuatro objetivos específicos. En primer lugar, caracterizar las propuestas del proyecto educativo de la E.S.T.U. desde la perspectiva del cuerpo docente, directivo y equipo socioeducativo, para poder analizar, como segundo objetivo específico, de qué manera se configura la posición docente en torno al dispositivo de “*2do de Aceleración*”. El tercer objetivo específico planteado fue indagar acerca de las representaciones sociales que tiene el equipo pedagógico en referencia a los y las adolescentes en situación de vulnerabilidad social. A la hora de trabajar el análisis de datos y escritura, reconocimos que estas representaciones se presentaban de manera transversal y constante en los testimonios, porque necesariamente están manifiestas en las estrategias de intervención institucionales y en los discursos de los y las trabajadoras de la institución. Por último, como cuarto objetivo específico, conocer la experiencia y las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el dispositivo de “*2do. de Aceleración*”.

Unidades de análisis y de recolección de datos

Las unidades de análisis y las unidades de recolección de datos para esta investigación fueron adolescentes entre 17 y 19 años de edad que concurren a la Escuela Secundaria Técnica UNSAM y atravesaron parte de su escolaridad en el dispositivo denominado “*2do de aceleración*”. A su vez docentes, equipo directivo, pedagógico y socio-educativo involucrados en el mismo.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Tomamos la decisión de realizar entrevistas semiestructuradas como fuente primaria de recolección de datos, lo que permitió repreguntar para profundizar y al mismo tiempo indagar sobre temas que surgían en el momento, por fuera de lo planificado, sumándose a lo ya pautado en el diseño.

Entre encuentros y videollamadas, realizamos ocho situaciones de entrevistas semiestructuradas. De los y las trabajadoras de la institución, entrevistamos al Director General, al Vicedirector Académico, a la Vicedirectora Socio-educativa, un asesor pedagógico, una coordinadora socio-educativa y dos profesores del dispositivo de

aceleración. Desde sus diversos roles nos aportaron su experiencia profesional laboral cotidiana y su mirada, experiencias, posturas, posiciones e ideales. Para complementar, entrevistamos de manera grupal a tres jóvenes del Área Reconquista: una adolescente mujer y dos adolescentes varones, compañeros entre sí, que son estudiantes de la escuela y han transitado el *dispositivo de aceleración* en el año 2019.

Para incorporar a los datos recogidos, como fuente secundaria se utilizaron documentos internos propios de la institución, los cuales fueron originalmente creados y utilizados para la formación de sus docentes, coordinadores, asesores y directivos. Debido a los obstáculos ya mencionados, no fue posible realizar las lecturas de actas.

Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento de la información recolectada se realizó mediante la organización de un texto único, incorporando las citas testimoniales en los indicadores correspondientes, que pertenecen a las subdimensiones que hacen a las dimensiones de cada variable diseñada, siendo dos: estrategias institucionales y trayectorias educativas.

Resguardos éticos

De acuerdo a lo establecido por el código de Ética de la Profesión¹, el anonimato ha sido un criterio utilizado con las personas entrevistadas. Bajo esta consigna se aspira a respetar sus intimidades para no exponerlos. Además, fue explícito el consentimiento institucional y personal para la realización de la investigación, grabación y utilización de testimonios. Explicitamos que sus relatos iban a ser utilizados para la elaboración de una investigación de grado, de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, los objetivos de la investigación, garantizándoles a las personas entrevistadas la confidencialidad de la información proporcionada. A su vez, al realizar las entrevistas, por orientarse éstas al tratamiento de aspectos que tienen que ver con la intimidad de los entrevistados, se procuró estar atento a los límites que estos pongan ante nuestras interrogaciones en el momento de entrevista. Siempre se manifestó que en caso de sentirse incómodos podían abandonar la entrevista en el momento que quisieran.

¹ “2.- Preservar la relación de confianza mutua entre persona, grupo y comunidad y el profesional, que implica secreto profesional y uso responsable de la información y divulgación, en función del tratamiento social.
4.- Actuar a partir del consentimiento de personas, grupos y comunidades (teniendo en cuenta el derecho de autodeterminación de los mismos). En el caso de no pre-existir un consentimiento expreso y la situación lo demande, se desarrollarán las acciones profesionales dentro del plexo legal general mayor y en concordancia a las modalidades institucionales.” Extraído de <http://www.trabajo-social.org.ar/wordpress/codigo-de-etica/>

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO Y LEGAL

En este capítulo desarrollamos los principales ejes conceptuales con los que contamos para orientar nuestras reflexiones. Estos elementos teóricos serán retomados a lo largo de los capítulos siguientes junto con otros emergentes. A su vez, tomaremos algunas leyes y convenios pertinentes para encuadrar la institución escuela y nuestro análisis.

1. Conceptualizaciones teóricas

1.1 Dispositivos para la intervención social y profesional

La noción de dispositivo de Foucault es precisa para que el análisis de las estrategias institucionales y las trayectorias que nos proponemos en esta investigación sea provechoso.

Los aportes de Vega (2017) plantean que existen dos componentes que son constitutivos de los tres tipos de dispositivos (jurídicos, disciplinarios, de seguridad): la multiplicidad como fondo sobre el cual operan los mismos y la microfísica, como nivel propio de accionar de los dispositivos.

En 1977, Foucault sintetiza su concepción de dispositivo desde cuatro rasgos. En primer lugar en el marco de su heterogeneidad, por la diversidad de los elementos que la componen. Lo dicho, que comprende “*todo lo que se explicita a través de un soporte institucionalizado*” (2017:138) -discursos, instituciones, edificaciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, nociones filosóficas, morales- y lo no dicho, que entra en el orden de lo más difuso. Como segunda arista, toma al modo de ser o existir. Una red en constante cambio y dinamismo que coincide en su extensión con los límites del conjunto de elementos heterogéneos que encuadran los vínculos en función de una coyuntura específica. Tanto sus componentes, como el conjunto de relaciones entre los mismos varían en función del nivel de efectividad alcanzado, en una coyuntura determinada. La tercera característica es la relación entre unos y otros componentes, la cual se asemeja a un juego donde existen movimientos, cambios de posición, alteración de funciones. Es el grado de variación permanente entre lo dicho y lo no dicho: ambos alteran su intensidad en relación directa con la disposición y dispersión de elementos al interior del dispositivo. La cuarta es la modalidad bajo la cual el dispositivo se inserta en lo real: la estrategia. El dispositivo se constituye al interior de un juego de relaciones de poder. La función del mismo consiste en responder a una urgencia histórica concreta; o sea frente a un determinado problema puede potenciar o bloquear relaciones con claros efectos en el orden del saber.

Se puede sintetizar la idea de dispositivo como *“unas estrategias de relación de fuerzas soportando unos tipos de saber y soportado por ellos”* (Foucault en Vega, 2017:140). Cada dispositivo es estratégico, pero no es una cualidad exclusiva del dispositivo en sí, sino de las relaciones de fuerza, de los juegos de poder que lo exceden al mismo, marcándolo.

En relación a ello, Carballada define la intervención social afirmando que es posible entenderla como dispositivo, siendo este *“aquella sumatoria de elementos que se hace presente en los distintos espacios, territorios y sujetos en la que la intervención actúa, atravesándolos, cargándolos de sentido y generando desde allí nuevas representaciones y construcciones”* (2010:55). La intervención social genera que dichos componentes tengan una interacción de modo singular en diferentes planos, siendo estos la particularidad de cada uno, en sus interacciones con los distintos elementos donde se entrecruzan discursos que provienen de diversos órdenes. Las interacciones son diferentes en cada circunstancia y en cada sujeto de intervención, por su singularidad. Es la intervención la que se “entromete” deliberadamente entre lo que “está por venir”.

Para concebir la intervención social como dispositivo es preciso entender la red de relaciones que existen o pueden existir entre los diferentes elementos que forman parte de la misma, teniendo en cuenta las interacciones que se dan entre sí y la singularidad de éstas. Estos componentes se presentan en el escenario de manera dinámica. Allí se hace presente la intervención social, reconstruyéndose en el juego de interacciones, homogéneas y particulares. Es donde se manifiesta la red de relaciones. Por eso, es preciso comprender el escenario donde habita el desarrollo de la práctica concreta y cotidiana, observando cómo se entrecruza lo macro con lo micro *“construyendo series singulares de inscripción tanto subjetivas como contextuales”* (Carballada, 2010:58). El autor propone entender dispositivo e intervención con una perspectiva transformadora, manifestando que la intervención social en clave de dispositivo es propicio para pensar la conformación de distintas relaciones entre sus componentes, sean estables o inestables. Es fundamental entenderla desde un propósito emancipador. Para ello, es necesario el reconocimiento de la *“singularidad de lo micro conectada con lo macro”* (Carballada, 2010:58) que posee una construcción histórica, en un tiempo y en un espacio determinado. Un posicionamiento en el presente, con una historia, y también una perspectiva con respecto al futuro, lo que le otorgará significados particulares. Por lo tanto, podríamos dejar de hablar de objeto de intervención para comprender a las personas como un sujeto histórico social. En esta perspectiva, la intervención social tiene relación íntima con *“la idea de transformación, libertad y emancipación de lo otro”* entendiendo que *“desde la práctica de la intervención en lo social es posible visualizar la*

racionalidad punitiva de ésta como dispositivo, pero al mismo tiempo su capacidad liberadora.” (Carballeda, 2010:58). Sin negar el surgimiento histórico de la intervención social como práctica normalizadora y punitiva de lo anormal, debemos tener en cuenta que la capacidad liberadora y transformadora de la intervención es otra posibilidad.

Corrosa y otros autores (2006) realizan un análisis de la relación que existe entre lo social y lo pedagógico, al momento de asumir la tarea en el ámbito educativo, teniendo como objetivo específico distribuir conocimientos y *“desarrollar habilidades a través de la función pedagógica”* (2006:115). Desde este enfoque social-pedagógico, se debe plantear una mirada integradora que articule el contexto de la institución educativa - el tiempo histórico, territorio, destinatarios, entramados de relaciones- *“con el diseño de estrategias didácticas que favorezcan la apropiación del espacio educativo por parte de la comunidad”* (Corrosa y otros, 2006:117). Cuando se habla de lo social en vinculación a lo educativo, lo comprendemos como todo lo que la persona es y hace, que aparece con una mirada abarcativa de la realidad de los sujetos, construyendo una multiplicidad de vínculos sociales. De esta manera propone un *enfoque integral*, que pueda articular todo, a la hora de vincular e intervenir lo social con lo pedagógico.

Por otro lado, cabe destacar que para seguir desarrollando la intervención profesional que vincula lo social con lo pedagógico, es sumamente necesario introducir la concepción de interdisciplina como constitutiva del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto supone aportes en la tarea, en el trabajo, en las estrategias de intervención, en la perspectiva y en el enfoque, no sólo de una disciplina, sino de múltiples. Es decir, que para la resolución o un mejor abordaje de diferentes problemáticas que encauzan lo social en lo pedagógico, y viceversa, es necesario que se construyan acuerdos sobre la realidad en la que se interviene, desde distintas disciplinas. *“El abordar de esta manera un objeto en la práctica profesional anticipa nuevas y más fructíferas perspectivas tanto a la acción como a la producción y a la enseñanza”* (Kisnesmarn en Corrosa y otros, 2006:144).

En síntesis, ante la constante complejización de la realidad social y las dificultades que esto acarrea a la hora de intervenir, es primordial tener una multiplicidad de miradas, ya que no es una sola disciplina la que puede dar respuesta a múltiples interrogantes. Estos acuerdos constituyen el trabajo interdisciplinario en instituciones educativas, aportándole a cada uno de sus integrantes el rol de trabajadores de la educación.

1.2 Adolescencia(s) y vulnerabilidad social

Kantor (2008) realiza una vinculación entre adolescencia y juventud. Sosteniendo que éste último hace referencia a aquellas cuestiones culturales y a problemas estructurales que se pretenden abordar, marcando una diferencia sustancial frente al concepto de adolescencia, ya que este remite a asuntos de índole psicológica.

“La categoría adolescencia está históricamente asociada a lo escolar; el propio surgimiento de ésta reconoce una estrecha vinculación con la creación de la escuela secundaria. Es en virtud de ello, y de la intención de hallar las claves para repensar la escuela media, los alumnos, las distancias existentes y las estrategias de acercamiento, que nos interrogamos acerca de las razones y los efectos del virtual abandono de la adolescencia en discursos que tienen amplia difusión y circulación en el ámbito educativo” (Kantor, 2008:19). Es preciso destacar, a partir de la vinculación y el desarrollo que realiza la autora, el reconocimiento de la asociación intrínseca entre escuela media y adolescencia, ya que desde el ámbito institucional, al momento de crear dispositivos que tengan el fin de abrir y cambiar la dinámica escolar, la juventud representa lo extraescolar, es decir, el afuera. Mientras que la adolescencia representa una estrecha vinculación con el adentro, con lo escolar, con lo que se cuestiona y lo que se interpela desde la escuela.

Muchas etapas se pasan en la adolescencia misma: extrañamiento, desorientación, búsqueda de identidad y su afirmación, reapropiación del cuerpo, resignificación de espacios cercanos, apropiación de lo social. Para los adolescentes es menester tener espacios de confrontación y ruptura. Es allí donde *“una posición adulta capaz de ofrecer sostén... ofrece acompañamiento mientras soporta la confrontación”* (Kantor, 2008:22).

No obstante, la adolescencia no tiene una única forma, sino que tiene trayectorias disímiles, condicionada por el contexto socio-histórico en el cual se encuentra inmersa la persona. Por lo tanto, tenemos que hablar de las adolescencias²: sobre todo teniendo en cuenta que en Argentina, más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes son pobres (Tuñón, 2020). Esto deriva en adolescentes con derechos vulnerados, que no ingresan a la escuela por diversos motivos, sea porque no lo ven como una posibilidad de mejora de su situación, porque tienen que acceder al mercado laboral informal para buscar la subsistencia de ellos y su familia, entre otras.

² Cuestionamos de esta manera la visión hegemónica de una adolescencia homogénea para todos los adolescentes, que supone una “naturaleza”, un “deber ser” adolescente; del cual los adolescentes en situación de vulnerabilidad social se corren de la norma e implican un desvío a corregir.

En referencia a los sectores populares, *“en los márgenes, la vida se estrecha: de un lado está lo inaccesible; del otro, el abismo”* (Kantor, 2008:23). La búsqueda de sentidos para esta franja etaria muchas veces queda en la nada, por no poder percibir el futuro de ninguna forma. En este contexto, la vulnerabilidad se hace presente.

Estar atravesando una situación de vulnerabilidad significa el no cumplimiento de derechos de cualquier índole; si bien se hace más hincapié en la esfera socioeconómica, no podemos dejar de pensar en las esferas de derechos en un plano de interrelación de derechos culturales-sociales-educativo-político-económico.

La vulnerabilidad social pretende enfocarse, no sólo en la pobreza, en los recursos o en la falta de los mismos, sino en dar cuenta de la *“indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shocks y estrés”* (Pizarro, 2001:12) que son resultado de eventos socioeconómicos. Propone comprender una visión más integral sobre las condiciones de vida de las clases populares, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos y estrategias de la población para enfrentar las situaciones que impactan y afectan su vida cotidiana, superando la mirada simplista de la medida de los ingresos para determinar la pobreza (Pizarro, 2001).

Con el desarrollo del patrón de acumulación regresivo en tanto a la redistribución de las riquezas, en un marco de un plan económico neoliberal, es menester comprender sus efectos (Pizarro, 2001). En ese sentido, la vulnerabilidad se analiza a partir de una mirada estructural, observando cómo los movimientos de la misma afectan a la población en diferentes dimensiones de la vida social-cultural-económica-laboral.

1.3 Posiciones docentes y trayectorias educativas

A partir del análisis y comprensión de las trayectorias educativas es que una institución y sus integrantes pueden comprender de qué manera intervenir, qué proyectar, de qué manera organizar su trabajo para educar. Es por ello que tomamos el concepto de posición docente para nuestra investigación.

La posición docente se comprende a través de la complejidad, debido a los muchos componentes que la integran. Está en íntima relación con las lecturas que realizan los y las docentes sobre las situaciones de desigualdad social y educativa que enfrentan y cómo a partir de esta plantean su tarea (Vassiliades, 2015). Es decir, para pensar la posición docente es preciso preguntarse por los problemas que se plantean en torno a su tarea y qué hacen para intentar solucionarlos.

Esta postura nunca está definida a priori, sino que se va generando cotidianamente en el trabajo que van desarrollando las y los docentes, *“configurando estrategias y dinámicas para*

su reproducción” (Vassiliades, 2015:47), teniendo en cuenta las concepciones de su tarea como también la de la profesión en clave histórica, cómo se apropian o no de dichas representaciones y de qué manera. También, tienen un papel importante las líneas orientadoras que aportan las políticas públicas y los proyectos institucionales, la manera en que se interpretan y su posterior organización del trabajo.

La posición docente implica el establecimiento de una relación a través de la enseñanza, siendo así íntegramente relacional. Cómo es esa relación depende de lo planteado anteriormente; ahí se pone en juego lo desarrollado. Ergo, la relación con otros es una clave importante, pensando en la generación de distintos tipos de vínculos que se dan con las nuevas generaciones, los estudiantes. Estas mismas relaciones están basadas en los imaginarios que tienen los y las docentes sobre el rol de la escuela. Sin embargo, también está mediada por la capacidad o no de dejarse interpelar por las situaciones que viven cotidianamente con los otros con los que trabajan (Vassiliades, 2017).

La dimensión ético política, la podemos relacionar a partir de las ideas de lo escolar y lo no escolar, como dos ejes que estructuran y organizan la posición docente. Qué debe hacer la escuela, qué tiene que cumplir en tanto su rol, cuáles son los límites, los horizontes y los obstáculos, son algunos de los componentes; que son de carácter inestable, abierto y dinámico (Southwell y Vassiliades, 2013).

La posición está en íntima relación con la configuración del trabajo escolar; entonces, retomando, es fundamental cómo se entienden las situaciones de los y las estudiantes; partiendo desde un “*anclaje institucional muy fuerte*” (Vassiliades, 2015:59) en clave colectiva y cómo se imponen y trabajan los lineamientos de las políticas públicas y su consecuente entrecruzamiento entre lo micro y lo macro.

Para comprender y analizar en profundidad el accionar de la Escuela Secundaria Técnica UNSAM, creemos necesario no dejar de lado un momento fundamental en relación a la educación en nuestro país. A partir de la obligatoriedad de la educación secundaria que establece la Ley 26.206 de Educación Nacional sancionada en el 2006, se generó tal ampliación en su demanda que la escuela secundaria tuvo que comenzar a enfrentar a nuevos públicos en tiempos sociales distintos, en comparación al marco socio histórico en la cual fue constituida la escuela (Terigi, 2007). El sentido homogeneizador de la escuela se puso en tensión. Estos nuevos sectores sociales contribuyeron a la desestabilización de los acuerdos previos sobre este nivel educativo: comenzó a marcar y a tensionar a las instituciones frente a los límites de sus tradiciones pedagógicas y organizacionales.

La nueva población que comenzó a acceder a la educación secundaria presentó distintas trayectorias escolares. Dicho concepto, es preciso entenderlo desagregándolo en dos partes: la trayectoria teórica y las trayectorias reales. La trayectoria escolar teórica es la que se encuentra definida por el sistema educativo a través de su organización y sus determinantes. La misma expresa determinados itinerarios en el sistema educativo, teniendo una progresión lineal prevista, marcada en tiempos estandarizados de antemano. Tiene tres rasgos que son relevantes e independientes entre sí, para pensar en su estructuración. La organización del sistema por niveles, la cual está en relación con la disposición centenaria del sistema escolar, donde cada nivel educativo está organizado con lógicas propias. El nivel secundario, a diferencia del primario, posee el criterio de selectividad como principio, que la misma masividad la pone en tensión constante. Por otro lado, la gradualidad de la trayectoria teórica, la cual se encuentra organizada y ordenada. Los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum están pensadas en etapas determinadas y delimitadas. Como tercer elemento, tendremos en cuenta la anualización de los grados de la institución que propone esta trayectoria. Este rasgo establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados; siendo el tiempo una condición para el currículum (Terigi, 2015). Así se imparte una concepción monocrónica del tiempo escolar, con la idea de una única cronología de aprendizajes.

Estas tres características operan en la determinación de la trayectoria teórica que la autora propone pensar independientemente entre sí, siendo su asociación -por ejemplo la gradualidad con la anualización y su concepción monocrónica- la que produce determinados efectos, como la repitencia, que suele derivar en abandono escolar.

Otras ideas definidas por estos supuestos son la edad de los sujetos y los itinerarios a recorrer por ellos: son absolutamente homogéneos y lineales, donde los tiempos ya están establecidos. Si bien las trayectorias de los sujetos –siendo analizadas- se pueden reconocer probablemente más coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las instituciones educativas, hay una gran parte de los jóvenes que transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, siendo estas trayectorias disímiles. Estas son caracterizadas como *trayectorias no encauzadas*.

Las trayectorias educativas teóricas impactan en los sujetos y sus percepciones, como también repercuten normativamente. Tienen consecuencias en las visiones docentes sobre los sujetos de la educación: lo que es esperable de los sujetos como la edad, las capacidades, experiencias, conocimientos previos. Al mismo tiempo, los saberes pedagógicos y didácticos de los docentes se apoyan en estas representaciones: se basan en el supuesto de una biografía

lineal estandarizada, que tiene un *sujeto esperado*. Una de las cuestiones es la inflexibilidad de los desarrollos de los saberes para dar respuestas eficaces a la heterogeneidad de las trayectorias reales que se aparecen en las escuelas, sobre todo en las secundarias (Terigi, 2007). Esta es una de las razones que genera que muchos adolescentes abandonen su escolaridad, imprimiéndole la responsabilidad al sujeto, individualizando algo que a nivel nacional es sistemático.

Las relaciones de baja intensidad que desarrolla Kessler (2004) son de gran utilidad para reflexionar sobre las razones de por qué se generan las inasistencias, repitencia, hasta el abandono de los jóvenes en la escuela secundaria, desembocando en trayectorias escolares no encauzadas. *“Una escolaridad de baja intensidad (está) caracterizada por el desenganche de las actividades escolares... continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuentes según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo”* (Kessler, 2004:193).

El desenganche de la escuela tiene dos versiones distintas. El de tipo disciplinado, en el cual el o la estudiante no realiza las actividades escolares sin generar problemas de convivencia con pares o adultos. La otra es la indisciplinada, similar a la anterior en relación a la participación, pero con la suma de problemas de disciplina y/o faltas graves a los regímenes de convivencia. Las dos generan un vínculo tenso con la institución escolar, siempre al borde de la implosión violenta o ruptura de la relación (Kessler, 2004).

Las personas que viven relaciones de baja intensidad con la escuela atraviesan situaciones de experiencias escolares desdibujadas, sin sentirse interpeladas por las actividades de aprendizaje. Derivan así en el abandono escolar sin la aparición de un detonante concreto, *“simplemente un día se descubren no yendo más”* (Terigi, 2010:16).

Cabe destacar la diferencia existente entre trayectoria escolar y trayectoria educativa, siendo la primera un componente de la segunda. Para investigar, entendemos a la educación como una cuestión que no se reduce al tránsito en una sola institución. Por eso tomamos el concepto de *biografías educativas* (Dominicé, 1985), siendo que resulta acertado para indagar el proceso de demanda educativa, al identificar cuáles han sido las necesidades percibidas a lo largo de la vida en relación a la educación, los estímulos para continuar educándose, los hitos que han marcado las trayectorias educativas (Llosa, 2008). Realizar este análisis es de suma importancia para poder comprender los distintos aspectos de la vida de los y las adolescentes, que influyeron o siguen influyendo en la actualidad en relación a la trayectoria educativa de

cada estudiante. Indagar sobre sus biografías significa tener una mirada más integral de los y las adolescentes.

2. Marco normativo y legal

A partir de la sanción de la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 en el año 2005, se produce un giro en el paradigma de derechos a nivel nacional, suscitando una concepción de protección integral de derechos, así como también la restitución de aquellos derechos que se vean amenazados o vulnerados. Tenemos en cuenta dos cuestiones fundamentales. Entiende que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos, es decir, ciudadanos plenos. A su vez, tomamos la noción de la interdependencia de derechos, proponiendo la satisfacción de éstos en forma conjunta.

Es en esta clave que entendemos a los y las adolescentes en relación al derecho a la educación y su consecuente acceso. El artículo 15 de la ley dicta que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita que atienda a su desarrollo integral, que los prepare para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia y el trabajo. En este marco, se determina que lo anteriormente nombrado tiene que darse respetando su identidad cultural, la libertad de creación, buscando el máximo desarrollo de sus capacidades y competencias, fortaleciendo los valores de los derechos humanos, la solidaridad, entre otros. De esta manera, los niños, niñas y adolescentes tienen derecho al acceso de un establecimiento educativo siendo los Organismos del Estado, la familia y la sociedad los encargados de asegurar y garantizar que por ninguna causa se debe restringir

Otra ley relevante en consonancia con la anterior es la Ley Nacional 26.206, más conocida como la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en el año 2006. La misma regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender, dejando asentado que la educación es un bien público y un derecho personal y social que es garantizado por el Estado (art. 2).

En su artículo cuarto se establece que es el Estado Nacional, junto a las provincias quienes tienen *“la responsabilidad principal e indelegable de promover una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los habitantes de la Nación”* de manera gratuita, en búsqueda de la igualdad; también establece la participación de las organizaciones sociales y las familias.

En el artículo 11, al fijar los fines y objetivos de la política educativa nacional, destacamos los incisos donde busca garantizar la inclusión educativa con políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos otorgando así prioridad a los sectores

más desfavorecidos, buscando asegurar la accesibilidad y condiciones de permanencia para toda la población (incisos E y H); sin discriminación a las personas con discapacidad, teniéndoles que brindar una propuesta pedagógica que motive el máximo de sus capacidades (inciso N), así como asegurar la democratización de la escuela, estableciendo la participación de docentes, estudiantes y familias, abriendo a más actores las posibilidades de participar (inciso I).

Unos de los artículos más importantes, es la disposición de la obligatoriedad de la educación secundaria, debido a los efectos que generó en las instituciones educativas. A fines de esta investigación, recalcamos la disposición de la ley que establece que para asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar sea *“a través de alternativas institucionales, pedagógicas... (que) se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios”* (Artículo 16)

En su cuarto capítulo la LEN establece que este nivel secundario tiene por objetivo - entre otros- *“formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social... y situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”* (Artículo 30, inciso b)

Para el análisis que realizamos es de suma importancia el artículo 32 en sus incisos a, b, f y h donde se establece la posibilidad de revisión de la estructura curricular de la secundaria de cada jurisdicción con el objetivo de actualizarla. También surgen las figuras de tutores/as y coordinadores/as de curso para que fortalezcan el proceso educativo (individual y grupal), en clave de alternativa de acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las adolescentes. Apunta a la inclusión de este grupo etéreo que no se encuentran escolarizados, en distintos espacios escolares no formales, pero en búsqueda de su reinserción escolar plena; con una atención y mirada integral de parte de los gabinetes, con articulación de distintas instituciones, en consonancia con lo establecido en la Ley 26.061.

Nos parece relevante el artículo 67 (inciso d) que establece el derecho del cuerpo docente a la *“participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela”*, dado que pone de manifiesto el hecho de que los y las docentes de estas instituciones no se dedican meramente a dar sus clases, sino que tienen derecho a pensar y llevar adelante los proyectos escolares.

Lo que define la ley en relación a las políticas de promoción de la igualdad educativa y la calidad de la educación también es importante para esta tesis. Plantea que dichas políticas deben *“asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles..., principalmente los obligatorios”* siendo el Estado quien asignará los recursos

presupuestarios para garantizar *“la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad”* (artículo 80).

Se contempla la definición de contenidos curriculares por parte de las provincias siempre y cuando sean *“acordes a sus realidades sociales, culturales”* (artículo 86). Es decir, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad que privilegie el desarrollo de los sujetos de derecho, se pueden realizar cambios en el currículum educativo. A su vez, se habilita a las instituciones educativas a realizar modificaciones curriculares dentro de los marcos jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades del estudiantado y del entorno (artículo 123, inciso h). Se reafirma así que la población a nivel nacional tiene sus diferencias culturales, étnicas, sociales y políticas, haciendo énfasis en lo comunitario.

Por último en relación a esta ley, establece en su artículo 123 que se deben *“brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes”* (inciso d), buscando así el trabajo colegiado por parte de los docentes, democratizando la tarea.

En línea con las dos leyes anteriores, en el año 2014 se realizó un convenio llamado Proyecto de Creación Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales, entre el Ministerio de Educación Nacional y Universidades Nacionales (PCNESUN). El mismo dio origen a la Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM, entre otras.

Este proyecto se propone sumar un conjunto de escuelas secundarias realizando acuerdos y vínculos con universidades nacionales, organizaciones sociales y las distintas jurisdicciones. Destinadas exclusivamente para superar el fracaso escolar con la incorporación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a una experiencia escolar de calidad *“con el fin de garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales”* (PCNESUN:1). Según el documento, tienen que estar ubicadas en barrios donde persiste la desigualdad social. Propone un modelo de secundaria que sea inclusivo, con innovaciones, cambios y experiencias presentes en el sistema educativo, que garantice el ingreso, reingreso, permanencia y promoción de estudios de todos los y las jóvenes que viven en barrios que se encuentran en situación de vulnerabilidad, *“desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”* (PCNESUN:2). La idea central es la de *“alcanzar la justicia educativa... donde persiste la trama profunda de la desigualdad social”* (PCNESUN:2).

El proyecto apunta a todas las personas que han sido expulsadas de la escuela secundaria o nunca han podido acceder, cuyos derechos están vulnerados. La propuesta pedagógica se basa en mantener los rasgos propios de la escuela secundaria incluyendo las

estrategias necesarias para que el ingreso, permanencia y egreso sea efectivo, siempre en línea con leyes de mayor jerarquía. Para ello se propone que las escuelas construyan una identidad propia contemplando el contexto socio histórico en el que están inmersas.

La modalidad de ingreso acordada es irrestricta. Se especifica que tiene que garantizarse un cupo para alumnos con trayectorias escolares interrumpidas.

El proyecto aspira hacer de la escuela un lugar que albergue la posibilidad de participar de variados proyectos de aprendizaje que hacen referencia a las materias cursadas. Este formato escolar permite a los adolescentes con distintos recorridos, espacios de aprendizajes diversos, integrando su cotidianidad, su contexto con aprendizajes significativos que sostengan la continuidad y regularidad que implica la escolaridad; llevado adelante por un *“equipo de enseñanza de amplia presencia cotidiana”* (PCNESUN:5), encargado de sostener las trayectorias de estos jóvenes. El convenio establece la facultad de realizar distintas formas de agrupamiento de los y las estudiantes con el objetivo de atender a las diversas trayectorias educativas.

Se establece la importancia del espacio de acompañamiento a las trayectorias escolares en el marco de *“una renovada concepción de la evaluación, acreditación y la promoción en conjunto con el tiempo y espacio para el trabajo sobre el grupo y su devenir escolar”* (PCNESUN:5), tarea que se le encarga a los coordinadores de grupo y tutores académicos. Sumado a ello, se dictamina que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se debe realizar por parte del cuerpo docente, de manera colegiada.

A raíz de este desarrollo, comenzamos a gestar algunas reflexiones, contrastándolas con las entrevistas realizadas a distintos equipos de la Escuela y estudiantes que han atravesado el dispositivo de aceleración.

CAPITULO II: PROPUESTA DEL PROYECTO EDUCATIVO

Para poder avanzar en este trabajo investigativo, creemos necesario dar cuenta de la propuesta del proyecto educativo de la Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM, así como también realizar un breve recorrido histórico y caracterización de la misma, haciendo énfasis en tres nodos que consideramos de mayor importancia: el contexto en que surge la institución y en el que está inmersa hasta la fecha y su caracterización territorial; los diferentes actores sociales que intervienen y/o participan de la construcción diaria de la escuela; y las relaciones que se establecen a partir de la institución tanto dentro como fuera de la misma, exponiendo el deber y el límite de la práctica educativa.

Haciendo una breve caracterización histórica de nuestro país, con la crisis social, económica y política del año 2001, las consecuencias se vieron reflejadas de distinta manera en todos los sectores de nuestra sociedad. Se generó una movilidad social descendente principalmente concentrada en la clase media y los sectores más populares de nuestro país, lo que reflejó un crecimiento en la brecha existente en relación a la distribución del ingreso. Como resultado de políticas económicas neoliberales, la desigualdad afectó en diferentes ámbitos de la vida social de todos los argentinos y argentinas, en donde el impacto en la escuela media no se vio ajeno a esto.

Con el correr de los años, distintas leyes nacionales (26.061, 26.206) promovieron un giro en la cosmovisión y en la intervención en relación a las y los adolescentes con la escuela secundaria -y su obligatoriedad-, explicitando una corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad para la garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes. Pero, ¿es suficiente la promulgación de una ley para revertir una situación de exclusión del sistema educativo de aquellos estudiantes que se vieron afectados en este contexto social, político y económico? ¿Desde la práctica real es viable garantizar el derecho a la educación? Las reformas educativas de la última década fueron traccionando para poder dar respuesta a esta problemática, y si bien los resultados no son instantáneos, consideramos de gran importancia entender el funcionamiento del sistema educativo y a su vez, experiencias educativas como la abordada en este trabajo.

Diseñar estrategias pedagógicas que pudieran atender a poblaciones que accedían por primera vez a una escolarización formal fue, y sigue siendo, un inmenso desafío para las instituciones. Frente a este escenario se mostró una débil capacidad para responder. Estos nuevos sujetos *“traían consigo cosmovisiones, hábitos, saberes y prácticas disruptivas respecto de la cultura escolar tradicional.”* (D'Alessandre, 2014:27). En otras palabras, el

cambio de paradigma trajo aparejado resistencias y desafíos, que incomodaron al ser docente y pusieron en la superficie la necesidad de generar espacios de formación y reflexión que construyan una nueva mirada general sobre el sistema educativo en auge.

Partiendo desde lo general a lo particular, indagaremos sobre los sentidos de la propuesta pedagógica, y en concreto el *dispositivo de aceleración*, que tiene una intrínseca vinculación con la población que se propone trabajar la escuela, dando a conocer la complejidad del proyecto con el fin de poder acompañar las trayectorias educativas más complejas teniendo un anclaje territorial como estrategia para su tarea.

1. Origen de la institución

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, la Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM nace del Convenio Marco de Cooperación propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación, con Universidades Nacionales referido al Proyecto de Creación Nuevas Escuelas Secundarias (PCNESUN). A partir de esta articulación entre el Ministerio, las Universidades Nacionales, el municipio de San Martín y un conjunto de organizaciones sociales es que surge la escuela. La idea del proyecto original tiene como premisas que la escuela esté destinada a adolescentes y jóvenes en contexto de vulnerabilidad social, haciendo referencia a lo que se denomina el Área Reconquista.

El Área Reconquista está conformada por el barrio Villa Hidalgo, La Carcova, Villa Curitas, Independencia, Lanzone, 9 de Julio, Libertador, Costa Esperanza y Loma Hermosa, entre otros barrios de menor renombre. Su zona geográfica está ubicada en la localidad de José León Suárez, delimitando el área entre la calle Sarratea y Ruta 8 por un lado, y entre la autopista del Buen Ayre y la avenida Márquez por el otro. Caracterizada por problemas habitacionales y ambientales, es menester mencionar la presencia del CEAMSE en el territorio, ya que está continuamente presente en la vida de los habitantes. El trabajo con los residuos es fuente de empleo en cooperativas de reciclado para muchos vecinos, pero también las montañas de basura que descartan los mismos habitantes de los barrios sirven para encontrar cable y extraer el cobre, o bien, el ingreso al predio del CEAMSE para buscar en las montañas de residuos de gran parte de la provincia de Buenos Aires, algún pequeño elemento que todavía se le pueda dar un valor agregado. No es un dato menor vincular a José León Suárez con situaciones delictivas, de violencia de género y femicidios, o con el narcotráfico. El entramado de esta zona del Gran Buenos Aires es más complejo de lo que podemos describir, y es aquí, en este contexto, en donde está inmersa la escuela.

Para describir en primera persona los inicios de la institución, la Vicedirectora Socio-educativa de la escuela, responsable de articular el trabajo de la institución en el territorio con distintos actores sociales, sostiene:

“Trabajo con organizaciones sociales, con centros comunitarios, con bibliotecas populares, con merenderos, con clubes de fútbol... Son organizaciones no gubernamentales, esas muchas también. Y sobre todo una red de organizaciones que es la Mesa Reconquista. La Mesa Reconquista fue una de las que ‘parió’ la escuela, fue una de las que pensó junto con la universidad y el ministerio la escuela, es una red de organizaciones sociales del territorio, en la que hay bibliotecas, hay comedores, hay una iglesia, hay referentes barriales, promotores de salud, hay una amalgama de referentes y de organizaciones más grandes, más chicas y de todos los colores, en el que vamos pensando el territorio”.

(Vicedirectora Socio-educativa)

En el año 2014 la escuela, en primer lugar, comienza a funcionar en el edificio de Ciencias Sociales del campus de la UNSAM, y con el correr de los meses en un club social ubicado en la calle Bonifacini -que luego le dará nombre a la sede- reestructurado ediliciamente para que funcione incipientemente una escuela con 1er y 2do año del Secundario. Con el comienzo de cada nuevo ciclo lectivo, la escuela fue creciendo y sumando distintas grupalidades a su estructura. En el año 2016, en paralelo con la sede de la calle Bonifacini, la institución comenzó a funcionar en una organización del territorio, denominado “El Campito”, para en Agosto del mismo año mudarse al edificio llamado “Casa UNSAM”, un predio prestado por la congregación religiosa de La Salle, ubicado a cinco cuadras de la Avenida Márquez, donde una parte de la escuela funciona hasta la actualidad. Finalmente en el año 2018 se cierra la sede Bonifacini y se inaugura la sede de “Buen Ayre”, un edificio construido en los límites del Área Reconquista, específicamente en el barrio 9 de Julio, bajo el lema *“que el fondo sea el frente”*.

La Escuela Secundaria se fue construyendo de manera gradual; su anclaje en el territorio se basa en dos sedes en José León Suárez: “Casa UNSAM” y “Casa Buen Ayre”.

1.1 Estructura interna

La Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM posee un equipo directivo conformado por un Director General, responsable de la gestión y el gobierno de la institución; un Vicedirector Académico encargado del diseño de la propuesta pedagógica; y una Vicedirectora Socio-educativa encargada del acompañamiento integral de los estudiantes. Bajo éste último ala, ubicamos a las y los coordinadores socio-educativos, conocidos también como tutores o coordinadores de cursos, que tienen asignados grupos específicos con el

trabajo de acompañar todas las trayectorias educativas de los y las estudiantes, con una mirada integral y en articulación con las familias y las organizaciones del territorio.

Bajo el ala académica se encuentran dos asesores académicos responsables de plasmar la propuesta pedagógica con un grupo de alrededor de cien docentes de distintas áreas y disciplinas. Uno de estos asesores trabaja específicamente con los primeros tres años de la escuela secundaria, lo que se denomina “Ciclo Básico”, sumado a la propuesta de “*aceleración*”. Mientras que el segundo asesor académico trabaja con los últimos años de la secundaria, denominado “Ciclo Orientado”. Cuando cada estudiante comienza este segundo ciclo, tiene que elegir entre dos propuestas formativas que van a dar nombre a su titulación al momento de finalización de sus estudios secundarios. El Bachiller en Ciencias Naturales, culminando una escuela secundaria de seis años, o bien la Técnica en Industria de Procesos, trabajando específicamente con el plástico como materia prima, siendo una secundaria de siete años.

1.2 Propuesta pedagógica

Al ser una escuela nueva, con pocos años recorridos desde su constitución, pero a su vez estando en constante construcción y transformación, podemos decir que la propuesta pedagógica está en crecimiento y que aún no ha pasado el tiempo necesario para hacer evaluaciones definitivas del proyecto en general.

Sin embargo, el equipo directivo junto con algunos docentes generaron un espacio de formación, capacitación y reflexión en torno a la práctica educativa, con motivo de darle una impronta a la escuela, en donde se genere una propuesta pedagógica con la facultad de adecuar el diseño curricular al contexto en que está inmersa. De esta manera: “...*se comenzó por pensar algunos pilares de nuestro Horizonte Pedagógico, es decir, marcos teóricos, ideológicos y éticos que son a la vez punto de partida, referencia y horizonte que orienta la práctica. Estos son la Pedagogía de la Presencia, el Pensamiento Situado, la Interdisciplinariedad y la Justicia Curricular.*”(Documento Integrador, 2018)

Estos cuatro pilares como ejes transversales de la práctica organizan la propuesta pedagógica. Lo novedoso de esta experiencia educativa, es que las situaciones de enseñanza – aprendizaje no se basan simplemente en saberes, sino que hace referencia a capacidades que los y las estudiantes deben desarrollar a lo largo de su trayectoria por la escuela. Por otro lado, en relación al equipo docente, al momento de implementar una metodología de trabajo, el nuevo paradigma implicó pensar un Universo Situacional con diferentes campos de

indagación de donde surgen distintas situaciones problemáticas del territorio que, a partir de ellas se construyen los Proyectos de Acción.

“Fuimos a las casas de la gente, de las organizaciones para preguntarles cuáles son los problemas. Y detectamos nueve... Los nueve problemas son los que ves allá, en los redondelitos de la otra pared (señala). Son los nueve proyectos” (Director General)

La reorganización del diseño curricular promueve una mirada diferente en la manera de construir un proyecto pedagógico en relación a la escuela secundaria tradicional. Es una práctica educativa que piensa en el sujeto para quien está destinada la escuela, y a su vez en el contexto en que viven estos sujetos. Problematicar, reflexionar, discutir y repensar en el ámbito educativo, dentro o fuera del aula, es lo que se propone la institución para interpelar de una manera diferente a cada estudiante en su contexto.

2. Dispositivo de Aceleración

El *dispositivo de aceleración* es una propuesta educativa, propia del Ciclo Básico, que brinda a aquellos estudiantes con trayectorias educativas no encauzadas, o bien, a adolescentes desescolarizados, la posibilidad de continuar con sus estudios secundarios con un formato diferente a la escuela secundaria tradicional. Tiene la finalidad de promover la permanencia y la terminalidad educativa, en una propuesta que consta de dos años, equivalentes a los tres años del primer ciclo del secundario.

2.1 Conceptualización

Para analizar y pensar en el *dispositivo de aceleración* es necesario vincularlo con la escuela secundaria tradicional y sus características específicas del nivel, para su consecuente contraste.

En la sociedad de la vigilancia se distribuyen distintos espacios de encierro que no son naturales, sino que son construcciones históricas que responden a una estrategia determinada. Dichos espacios se reparten en la superficie del Estado. Las instituciones encierran una población homogénea y operan sobre la subjetividad de sus individuos. En este sentido, la escuela moderna es pionera en el encierro de chicos y chicas de la misma edad en un mismo espacio, aprendiendo las mismas cosas, comparándose entre sí por sus diferencias. Diferencias ínfimas que dicho espacio transforma en identidad, individualidad, personalidad. Es necesario entonces, los dispositivos para caracterizar una normalidad determinada y así llegar a su función principal: normalizar a los individuos (Lewkowicz, 2004). De esta manera se va tejiendo un entramado para construir determinada subjetividad en los sujetos.

A medida que pasan los años, en la escuela secundaria tradicional, la masividad es cada vez mayor, operando dentro de la misma con lógica de homogeneidad, disciplinando individuos a través de una política de la coerción con una manipulación calculada (Foucault, 2008). En el *dispositivo de aceleración*, el grupo es reducido para disponer de vínculos individualizados personalizados, debido a la heterogeneidad de los adolescentes que contiene. En la totalidad del dispositivo, son 30 estudiantes siendo 12 de primer año y 18 en segundo, sobre una matrícula institucional que ronda los 280 en total. A su vez, cuenta con un equipo docente de 11 profesores, sumado a una coordinadora socio-educativa y un asesor académico. Ésto, se contrapone con la idea de la economía del dispositivo normalizador de la escuela tradicional, que busca hacer que los efectos del ejercicio de poder alcancen su máxima intensidad y se extiendan lo más lejos posible de la manera menos costosa.

Gaidulewicz retoma la idea de dispositivo de Foucault y sostiene que *“en principio, lo que caracteriza un dispositivo es su naturaleza esencialmente estratégica, lo cual implica una cierta manipulación de relaciones de fuerza, una intervención racional y concertada en dichas relaciones de fuerza, o para desarrollarlas en cierta dirección, o para bloquearlas, estabilizarlas, utilizarlas, etcétera.”* (1999:76). En otras palabras, podemos decir que el sentido del dispositivo es generar una herramienta que ayude a comprender los fenómenos sociales complejos y la heterogeneidad de los sujetos que forman parte del mismo. El objetivo estratégico se vincula estrechamente con entender a sus estudiantes en sus contextos, con sus entornos sumamente complejos desde una perspectiva social, que permita desarrollar situaciones de enseñanza-aprendizaje de manera integral.

Todo dispositivo es una respuesta abierta al entramado de relaciones -y sus juegos- que se le presenta, estando atravesados por distintos *“fenómenos externos a la misma, que los resignifican y les otorgan nuevos sentidos”* (Gaidulewicz, 1999:78). Esto implica que, de cierta manera, el dispositivo va mutando constantemente, porque está inmerso en una sociedad -o en un territorio- que a su vez se va transformando. De la misma manera que lo social impacta en lo singular, lo condiciona, lo potencia, lo excluye o lo interpela, el dispositivo debe ser flexible para poder contener a un grupo de estudiantes que a priori se presenta como heterogéneo, y estas características son tenidas en cuenta a la hora de pensar una propuesta pedagógica.

En el plano del examen, en los dispositivos se combinan las técnicas de jerarquía que vigila -porque sirve para ver en qué estadio se encuentra cada estudiante- con la sanción normalizadora: a través de su mirada opera una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. El examen hace de cada individuo un caso, para encauzar desviaciones si es

necesario (Foucault, 2008). La escuela tradicional y su régimen académico plantean al examen aspirando a la homogeneidad, en períodos pautados. Lo normal se establece como principio coercitivo de la enseñanza con una educación estandarizada. Todos los sujetos dentro de su marco tienen que cumplir con las mismas expectativas.

Sin embargo, en el *dispositivo de aceleración* el examen está pensado partiendo desde la singularidad, en clave de proceso complejo, observando la trayectoria del estudiante desde el momento en que llegó a la escuela, analizando qué cambios hubo, qué avances y dificultades afectaron al mismo. Dicha mirada interdisciplinaria es fundamental para entrar en las distintas lógicas de cada disciplina, pudiendo así entender los problemas planteados desde distintos ámbitos (Charlot, 2014) Comparten la individualización de los sujetos, pero con una diferencia esencial: se busca cómo hacer para que sigan sujetos y no expulsarlos del mismo por sus desviaciones de la norma, haciendo de esta una intervención que trascienda lo punitivo, con una perspectiva emancipadora (Carballeda, 2010), debido a que en el análisis de los discursos de los educadores entrevistados reconocemos el entrecruzamiento de lo micro y lo macro, en referencia a las biografías de los estudiantes y el contexto social que habitamos.

2.2 Función y análisis del dispositivo

La función del dispositivo es definida a través de una comprensión histórica de lo real.

“Entonces también fue como el primer mandato. Necesitamos una escuela para jóvenes de sobreedad que dejaron la secundaria por diferentes motivos, que les den un horario amplio para que no estén en la calle, para que no estén vagueando en la esquina, que sea continente de estos jóvenes y sus necesidades y que les pueda acercar más fácilmente un trabajo. Todo eso se leyó como una técnica.”
(Vicedirectora Socio-educativa)

En los inicios de la escuela se pensó en que la propuesta de la educación técnica era la mejor opción, pero con el tiempo se dieron cuenta que existía una población a la que no se podía abarcar con dicha propuesta, debido a sus trayectorias trucas y diversas, y la longitud del tiempo que demandaba. Por eso, la Vicedirectora Socio-educativa manifiesta que el pensar en el *dispositivo de aceleración* se dio de manera “escalonada”. Se reconoció que existía -existe- la necesidad de una propuesta más corta en el tiempo, pero no por eso con menor intensidad.

“El objetivo... o el sentido principal de aceleración es poder llegar a esos pibes que justamente quedaron fuera del sistema educativo. Que el sistema educativo de alguna manera, no pudo alojarlos, no pudo abrazarlos, no pudo contenerlos.” (Coordinadora socio-educativa)

“Entonces el proyecto de aceleración es no dejar ningún pibe afuera, y si algún pibe, en algún determinado momento, quedó fuera, brindar la posibilidad de volver” (Asesor académico)

Es claro que este dispositivo busca dar respuesta a una urgencia: proponer un espacio educativo formal para adolescentes que se quedaron fuera del sistema educativo. Una de las características principales de los destinatarios de la propuesta es la sobreedad, que *“es la diferencia entre la edad del pibe y lo pautado por el sistema educativo.”* Esto significa que *“si vos repetiste más de dos veces en otra escuela, o mismo en la nuestra, pasás o ingresás a este dispositivo”* (Coordinadora Socio-educativa). Lo novedoso que tiene el *dispositivo de aceleración* es la posibilidad que le brinda a los y las adolescentes de ingresar, no sólo al comienzo de cada ciclo lectivo, sino también en otros momentos del año, ya que cuenta con el criterio de ingreso irrestricto debido a las complejidades de la población (PCNESUN).

“La aceleración es avanzar. Y avanzar en distintos ritmos, avanzar, dar pasos, en distintos ritmos y en distintos caminos... evidentemente es poder dar pasos y un paso que partimos desde cada singularidad.” (Asesor Académico)

“La función es ésta, ofrecer una oportunidad de terminalidad educativa a aquellos pibes cuyas trayectorias se han visto... A ver, trayectorias no encauzadas.”
(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo)

El dispositivo propone una posibilidad de terminalidad educativa de la educación secundaria. Se trabaja a partir de las capacidades de quienes lo componen, configurando propuestas desde su singularidad³, sin repetir aquello que generó que estos adolescentes tuvieran conflictos con continuar su camino educativo formal (Terigi, 2007), buscando modos que constituyan aportes a las trayectorias de los estudiantes.

“Tienen una experiencia de vida que hace que no puedan estar compartiendo aula con chicos de 11.”
(Vicedirectora Socio-educativa)

Podríamos decir que, a simple vista, existe una relativa homogeneidad en algunas características dentro de la heterogeneidad de las biografías educativas de cada uno de los adolescentes; encontrándose con otros en “condiciones similares”.

3. Intervención en el dispositivo de aceleración

Para concebir la intervención social como dispositivo es preciso entender la red de relaciones que existen o pueden existir entre los diferentes elementos que forman parte de la misma, teniendo en cuenta las interacciones que se dan entre sí y la singularidad de éstas (Vega, 2017). Es en el escenario donde se presentan de manera dinámica, cambiante, dichos componentes, donde se hace presente la intervención social, reconstruyéndose en el juego de

³Este modo de comprender la categoría de sujeto parte de comprender al otro como sujeto de derechos, reflexionando sobre las condiciones sociohistóricas de su vida, para comprender necesidades y deseos como expresión singular (Cazzaniga, 1997).

interacciones, homogéneas y particulares. Por eso, es menester comprender el escenario donde habita el desarrollo de la práctica concreta y cotidiana, observando cómo se entrecruzan lo macro con lo micro *“construyendo series singulares de inscripción tanto subjetivas como contextuales”* (Carballeda. 2010:58).

3.1 Perfil(es) del sujeto de aceleración

Si bien, a priori no estaba contemplado en la investigación y su diseño, nos vimos en la necesidad de tomar un indicador que se repetía a lo largo de las distintas entrevistas: el perfil del estudiante de aceleración fue emergiendo a la hora de realizar el análisis. En primera instancia, pareciera ser homogéneo en tanto sabemos que son adolescentes que han repetido y/o abandonado la escuela. No obstante, a partir de los relatos de los trabajadores de la escuela observamos que la homogeneidad no es tal.

“Al principio pensábamos ‘es el más bardo el pibe de aceleración’... pero después nos dimos cuenta de que no sólo es el más bardo... sino que también había otro perfil, un estudiante con muchas dificultades pedagógicas o cognitivas, o que simplemente nunca tuvo la posibilidad del ‘uno a uno’... Todo eso son los distintos perfiles por lo general, con mucha dificultad pedagógica, y con mucho nivel de ausentismo” (Asesor Académico)

La asociación más directa con respecto al adolescente destinatario del *dispositivo de aceleración* es la idea del *“pibe bardo”* o *“pibe volcán”*, directamente relacionada con la idea de desenganche indisciplinado. Pero no sólo esos adolescentes son derivados al dispositivo. También se encuentran quienes tienen problemas pedagógicos y cognitivos, que precisan de adecuaciones en los trabajos según sus condiciones. A su vez, más allá de las habilidades sociales que trae cada persona, también se encuentran quienes no tienen desarrollados ciertos pensamientos específicos como el lógico matemático, la lecto-comprensión, alfabetización –o su ejercicio-, entre otros. Al no tener condiciones homogéneas, genera tensiones con la escuela secundaria tradicional y la idea de los sujetos esperados (Terigi, 2007).

Trascendiendo la mirada puramente académica, existen condiciones materiales estructurales que también forman al perfil. Situaciones de pobreza económica como también por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), inexistencia o débiles redes de contención, conflictos con la ley penal, consumos problemáticos. Las multiplicidades de situaciones varían año tras año, al recibir un grupo nuevo en aceleración.

“...me parece que el dispositivo lo primero que debe atender es ver que los procesos son muchos más cortos a los procesos que uno imagina en otros circuitos. Pensar el mañana ya es todo un dilema para estos pibes. Yo lo que veo es que estos pibes no ven el mañana, ven el hoy. Y no quieren ver el mañana, no pueden ver el mañana, no se animan a ver el mañana, porque ven a sus padres en ese mañana y no le gusta lo que ven a lo mejor, o les causa tremendo dolor” (Vicedirector Académico)

La incapacidad de proyectar que tienen los adolescentes que han sido castigados en sus trayectorias por las instituciones es un rasgo a tener en cuenta por las personas que llevan adelante el *dispositivo de aceleración*, para reflexionar sobre sus intervenciones. Esto puede derivar del no querer repetir determinadas características en sus historias propias; al mirar su ascendencia en situaciones críticas, la probabilidad de tener las mismas condiciones de vida genera la imposibilidad de la proyección, siendo el futuro sinónimo de incertidumbre (Carballeda, 2002).

3.2 Tipo de relaciones en el dispositivo

De las entrevistas realizadas analizamos qué tipo de relaciones se dan en el interior del dispositivo. Cabe recordar que la red que se establece entre esos elementos heterogéneos está sumergida en un dinamismo constante.

“En ese momento yo también estaba aprendiendo y sentía que no estaba por fuera, eso quiero decir. No estaba por fuera mirando al sujeto, sino que éramos. Estábamos siendo. Había sincronía. Cuando los pibes juegan en el recreo, voy y le saco foto y miro... Ahora, cuando estamos todos jugando, no hay quien esté sacando esa foto, y a mí eso me gusta mucho.” (Vicedirectora Socio-educativa)

Las relaciones entre equipos de la escuela y estudiantes que se quieren establecer dentro del *dispositivo de aceleración* son recíprocas. Se busca que haya una sincronía entre las partes, donde se genere conocimiento entre ambas, produciendo cambios en la concepción de las relaciones poder-saber internas ya que se dan intercambios en clave de conocimientos. El saber manifestado en una manera histórica de ordenar al mundo y poner en relación las palabras y las cosas, se vincula con la búsqueda de los saberes populares del territorio que traen consigo los estudiantes (Gaidulewicz, 1999).

“Pero eso ¿cuándo lo veo? ¿En marzo cuándo arranca el año? Y no, la verdad que no, porque no los conozco. Los voy conociendo después. Pero para eso perdí seis meses. Pero ¿los perdí los seis meses conociéndolos o gané seis meses porque los conocí? Entonces bueno, esas son todas cuestiones que son difíciles y el tiempo es tirano, en televisión y en aceleración. Porque el tiempo es lo que no tenes. Pero si no nos damos tiempo, no nos conocemos. Y si no tenemos tiempo, lo que estamos haciendo es privilegiar el dispositivo y no a los pibes. Pero son pibes que tienen que ganar tiempo ¿se entiende?”
(Vicedirectora Socio-educativa)

Relacionarse con los estudiantes tiene el objetivo de conocer sus historias, deseos e intereses. es una de las claves del dispositivo para que la intervención sea legitimada –más allá de la jerarquía que tiene la escuela per se-, sin escaparle a la lógica del saber-poder. Entra en contradicción con la cuestión temporal, debido a que el proceso de conocimiento de los estudiantes se da a la par de que el ciclo lectivo avanza, teniendo poco margen de error para

conocer, pensar y proponer el trabajo, pensando en la función de contener a las personas con una propuesta educativa.

“Aceleración es muy de lo corporal, muy de estar ahí, de agarrar al pibe, de ‘vení vamos para acá’. Nos ha pasado muchas situaciones complejas, y es muy de poner el cuerpo, estar ahí ‘ATR’ con los pibes.” (Coordinadora Socio-educativa)

"Bueno, está todo bien, pero no venís acá a fumar, no podes hacer lo que se te dé la gana. Yo te escucho, te entiendo, te abrazo, te acompaño, pero hay un punto donde necesito que vos mires en tu contexto, a tu alrededor, y te des cuenta. Y que si le pegas a un compañero o que si insultas a tu compañera, vas a tener consecuencias, porque de eso se trata la vida... Las vas a aprender acá conmigo, y me voy a bancar ser la mala de la historia y no me va a preocupar. Eso también... como equipo, uno inventa los espacios. Y también inventa estas reglas: todo el tiempo estamos moviendo las reglas, no hay un encuadre tan, tan marcado en el espacio.”
(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo)

Como en todo dispositivo, la disciplina se presenta de diversas formas. La manera constante de estar que manifiesta la coordinadora socio-educativa la podemos entender como una forma de coerción de los individuos, poniendo en acción procedimientos de sometimiento del cuerpo que dejan huellas en forma de hábitos y comportamiento. A su vez, la docente habla de las consecuencias de las acciones, a la hora de marcar ciertas faltas disciplinarias. En su discurso comprendemos que el castigo no se lleva adelante por el hecho de que rompe con las normas de convivencia, sino en función de su posible repetición, atendiendo las consecuencias a futuro. Al mismo tiempo, el castigo tiene un índole grupal tácito, porque tiene el objetivo de no contar con potenciales imitadores (Foucault, 2008), es decir, que cada acción o comportamiento disruptivo dentro del dispositivo no genere y potencie en otros estudiantes, las mismas faltas disciplinarias.

“El año pasado en 2do año a principio el aula era un ‘bondi’... todos los días había quilombo(...) Entonces me parece que es eso, ir construyendo espacios de diálogo, espacios donde a uno le guste estar... donde se genere grupalidad, donde a mí no me es indiferente el otro que está al lado.”
(Coordinadora Socio-educativa)

Para el interior del dispositivo también se busca que las relaciones entre los estudiantes se den de manera horizontal, haciendo hincapié en la grupalidad, en el sentido de la interrelación donde todos se sostienen entre sí.

“Aceleración está cargada de encuentros y es vivirlos con intensidad cada encuentro con cada pibe, es generar procesos a largo plazo y en cada encuentro una propuesta... El rol docente es buscar propuestas siempre. Nunca con las manos cerradas, nunca cerrar una clase veinte minutos antes.”
(Asesor Académico)

“El primer año es como un volver a la escuela, un retomar esa escuela, el hábito del horario, el hábito de ser estudiante, porque como decíamos al principio, son pibes y pibas, no son estudiantes, entonces, es tener otra vez el oficio de alumno.” (Vicedirectora Socio-educativa)

El asesor académico habla sobre relaciones educativas de tipo propositivas entre docentes y estudiantes del dispositivo. En relación a ello, algunas claves son el empleo del tiempo y el control de la actividad. En este tipo de “*ser propuesta siempre*” se establecen ritmos de trabajo, con ciclos de repetición regulares, al mismo tiempo que es puesta en correlación del cuerpo y del gesto (Foucault, 2008). Son los hábitos que van haciendo al individuo, siendo que el ejercicio permite una constante caracterización de este, con los demás y con un tipo de trayecto. En esa continuidad y coerción garantiza “*un crecimiento, una observación, una calificación*” (Foucault, 2008:187). Es la (re)construcción de los hábitos de volver a la escuela, volver a estudiar, volver a aprender en un espacio formal: ser estudiante. Todo esto forma parte del control disciplinario de la actividad del dispositivo, buscando “*aumentar la docilidad por un lado y la utilidad de todos los elementos del sistema*” (Foucault, 2008:251).

3.3 Lo dicho del dispositivo

Al interior de la escuela existen tensiones sobre cómo llevar adelante el *dispositivo de aceleración*, entramándose en las relaciones de poder y saber de los directivos, docentes, asesores pedagógicos y coordinadores socio-educativos.

“Todos los años el dispositivo de aceleración es el dispositivo que tenemos que rever... Todos los años están los que dicen que hay que repensar la propuesta de aceleración y el dispositivo, y también están los que dicen ‘bueno, dejemos dos o tres años a ver si esto que estamos pensando está bien y dan resultado o no’”. (Vicedirectora Socio-educativa)

Es en estas discusiones internas donde se pone en puja la definición del dispositivo. La revisión anual está íntimamente relacionada con el cuestionamiento constante de todo lo que se realiza, para poder comprenderla. De la misma manera, se genera el cuestionamiento de la estrategia y el problema que atiende el dispositivo en clave histórica. A partir de este estudio se vuelve a definir el *dispositivo de aceleración*, debido a los cambios de coyuntura y las lecturas que se hagan de la misma (Vega, 2017; Gaidulewicz, 1999).

“Puedo acreditar un ciclo básico que eso me favorece en muchos puntos, para vincular con el mundo adulto me favorece un montón, porque es tener el primer año del CENS de tres, ya tengo garantizado el primero y me quedan solo dos, para una escuela secundaria es tener los primeros tres años y después me quedan otros tres, para hacer formación profesional que hay muchos cursos que te piden el ciclo básico terminado” (Asesor académico)

A partir de comprender el momento histórico en relación a la situación de exclusión y vulnerabilidad de derechos que existe, se propone que el tránsito en el dispositivo sea en función de avanzar estadios en las diversas trayectorias educativas, con una mirada proyectiva, con el objetivo de mejorar las posiciones sociales.

“Los académicos decimos ‘dejennos respirar tres años y después evaluemos’, pero como es artesanal se piensa en fulanito y si a fulanito le fue mal, hay que cambiar el dispositivo.” (Vicedirector Académico)

“No tengo muchas respuestas, creo que hay algunos aciertos y es que hay que ver la grupalidad, todos los años... No es lo mismo una grupalidad de un año que una grupalidad de otro año. No podemos ir con el mismo dispositivo porque ahí hay algo fundamental que no tenemos que perder... no son los pibes los que tienen que adaptarse al dispositivo, sino que es el dispositivo el que se tiene que adaptar a los pibes. Entonces si los pibes cambian todos los años, el dispositivo va a tener que cambiar, porque son otros pibes.”
(Vicedirectora Socio-educativa)

El *dispositivo de aceleración*, como ya afirmamos, tiene muchos vaivenes. El vicedirector académico es portavoz de la posición que plantea que para el análisis del dispositivo se necesita más tiempo, para mirar a mediano plazo. Al entender que no responde a la urgencia para la que fue creado a partir de situaciones que no pudieron ser abordadas por el dispositivo, es que se pone en tela de juicio su desarrollo. La tensión entre la sistematización general y la atención de lo específico individual responde a las relaciones de poder y saber que constituyen al dispositivo, determinando las formas y dominios posibles (Foucault, 2002)

3.4 Lo no dicho del dispositivo

Analizando lo no dicho del *dispositivo de aceleración*, en el orden de lo difuso, podemos reconocer algunos elementos.

“Lo busqué, lo fui a buscar a la cama, lo saqué... bueno, ya está. Y ahí medio como que hay una cuestión hasta te diría tácita, en la que al pibe se lo deja de ir a buscar. Ya está, sabemos que cumplió un ciclo. Ahí son las grandes pérdidas... y uno siempre ahí siente el fracaso.” (Vicedirectora Socio-educativa)

En primer lugar, son los límites del dispositivo. La permanencia dentro del mismo es una disputa permanente, que se materializa en esfuerzos para que habiten el espacio y no se queden por fuera. La cuestión es hasta dónde, el límite, o en qué momento se deja la búsqueda de sujetar, de tenerlos dentro del marco de red de relaciones.

“...Teníamos dos aulitas chiquitas, que una de las cosas que hablábamos con el equipo docente era de que haya un ambiente en el aula, de que vos entres y te guste estar ahí. En asamblea con los pibes de 2do un día pusimos fotos, otro día pusimos frases, otro día hicimos unas plantitas con unos cactus y los chicos durante la semana los regaban” (Coordinadora Socio-educativa)

“...las últimas (aulas) que se construyeron en la escuela son las de aceleración y son las más chiquitas. (...) Le incomoda al sistema educativo estos pibes. ¿Cómo no le va a incomodar a la escuela UNSAM aunque los recibamos con amor, abrazos y lo que quieran? Digo, vos los recibís con amor y abrazos pero te chorean el teléfono.”
(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo)

En este marco de lo no dicho también se encuentra la disposición edilicia. El hecho de las aulas designadas a aceleración no es azaroso; las acciones institucionales hablan. Son las últimas que se construyeron y son las más pequeñas en relación a las demás aulas de los otros cursos. Revisando su historia, el *dispositivo de aceleración* es el último que se instala en un lugar fijo, entre tantas sedes.

La docente manifiesta la incomodidad que genera la población objetivo que se aborda, debido a que son estos estudiantes los que tensionan las formas normalizadoras del trabajo escolar, incluso en la misma escuela secundaria UNSAM. A su vez, a partir del relato de la coordinadora socio-educativa podemos reconocer que la intervención del aula y sus paredes tiene una búsqueda de sentido de pertenencia y apropiación del espacio para las y los estudiantes.

“...son mesas gigantes con los seis pibes alrededor de la mesa.”
(Docente de Matemática del dispositivo)

La organización del espacio áulico responde a la función del dispositivo, buscando incluir y sostener a los estudiantes por parte de los equipos de la escuela y también entre el mismo grupo. Las mesas grandes y el sentarse con otros, rompe con la individualidad del banco personal de la escuela secundaria tradicional. Quiebra con la perspectiva del espacio disciplinario individual que tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos haya para repartir (Foucault, 2008), pero mantiene el criterio de la división en zonas dándole un carácter grupal-comunitario al trabajo dentro del aula. Esta arquitectura del aula responde a la vigilancia que coacciona mediante el juego de la mirada (Foucault, 2008) siendo aparte del docente, los compañeros y compañeras quienes imparten la misma y pudiendo regularse así mismos.

3.5 Subjetivaciones

Los dispositivos tienen capacidad productora de sujeciones y sentidos, que se construyen y reconstruyen constantemente (Gaidulewicz, 1999). Es por ello que nos preguntamos qué subjetividades produce el *dispositivo de aceleración* de la escuela UNSAM, entendiéndolas como la producción histórica del sujeto, atravesado por su experiencia y relaciones de poder –sabiéndolas productivas, no restrictivas-.

"Bueno, vos podés, confiamos en vos y no estás solo para hacer esto; hay otros jóvenes como vos y hay docentes que te van a acompañar en este proceso. Y que están sabiendo que vos necesitás otra cosa que no es eso que te dejó afuera.” (Vicedirectora Socio-educativa)

A raíz del análisis de las entrevistas y observaciones, entendimos que la subjetividad que -idealmente- busca producir el *dispositivo de aceleración* es una persona que entienda que puede transitar su educación secundaria. Que pueda reconocer los conocimientos que tiene incorporados a partir de su historia. Dicha subjetividad está mediada por los *otros*, necesariamente. Tanto en la práctica escolar como en lo discursivo, es manifiesta la idea de que no se puede ser en soledad, sino que se depende de los *otros* para ser y sólo a través de ellos cada uno tiene la capacidad de ser.

“...Que la escuela tenga esa pata en el territorio para que los propios pibes puedan transformar los contextos en donde viven y donde están.” (Coordinadora Socio-educativa)

“Que pueda potenciar algo y encontrar algo. Un vínculo, una amistad, una relación. Un aprendizaje. Ahí creo que proyectaría algo. O sea, pensaría más allá que el día de mañana.” (Vicedirector Académico)

Se busca la producción de una subjetividad que reconozca las capacidades propias, que esté en movimiento, sabiendo que sabe, reconociendo su saber, buscando así su emancipación. En relación a este último punto, Jean Jaques Rancière sostiene que: *“El corazón de la emancipación consiste en declararse capaz de aquello por lo que una determinada distribución de sitios te niega la capacidad, de declararse capaz como representante cualquiera de todos aquellos cuya capacidad es negada de manera similar.”* (Rancière, 2009). Es decir, que cada estudiante pueda mirar su situación, su actualidad, su futuro, y se reconozca de una manera que nunca nadie hizo que se reconozca: una persona capaz. Aspirar a la transformación del propio territorio -el Área Reconquista-, estando al servicio, es otra de las constantes. Una persona que pueda soñar y que tenga la capacidad de construcción de un proyecto de vida propio a largo plazo, ya que no son solamente las condiciones del presente, sino también las condiciones de futuro las que generan gran nivel de desafiliación con respecto a la educación (Terigi, 2007)

En consecuencia, consideramos esencial para la intervención ver al estudiante de aceleración desde diferentes perspectivas, no con el fin de unificar miradas y pensar un único sujeto homogéneo, sino justamente lo contrario, poner en tensión las distintas perspectivas desde donde se construye este estudiante, teniendo en cuenta su contexto, su historia académica y su actualidad. Si existe alguna certeza, por más mínima que sea, es que a partir de los relatos se evidencia que año tras año el perfil del estudiante se modifica, lo que lleva a repensar continuamente el *dispositivo de aceleración*. Dicho de otra manera, si el sujeto cambia, la propuesta educativa debe modificarse, y en ese sentido, la labor de cada docente y

trabajador de la escuela necesitará, a su vez, reflexionar acerca de su tarea. Por ello, a continuación abordaremos la posición docente de distintos trabajadores de la escuela.

CAPÍTULO III: POSICIÓN DOCENTE EN TORNO AL DISPOSITIVO DE ACELERACIÓN

A partir de analizar el *dispositivo de aceleración*, su dinámica y sus intervenciones, en este capítulo analizaremos cómo se configura la posición docente de los trabajadores de la escuela en torno al dispositivo..

Sus componentes a grandes rasgos son los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar que circulan (por parte de los mismos sujetos), cómo organizan su trabajo –cómo piensan, viven, asumen su tarea- y “*los problemas, desafíos y utopías que ellas plantean*” (Southwell y Vassiliades, 2013:166). Foucault (2002) afirma que el discurso construye la realidad, reuniendo elementos heterogéneos que sólo se juntan a partir de esa acción. El discurso remite a la articulación-producción de sentidos, siendo de carácter dinámico, al igual que las posiciones docentes. Este despliegue siempre es realizado en condiciones históricas particulares, que condicionan la articulación de sentidos en torno al trabajo de enseñar. En esta lógica, la construcción de una posición docente, al ser un acto social, se torna un acto de producción de sentido (Southwell y Vassiliades, 2013) que siempre es relacional.

1. Relación con los otros

La posición docente, supone una relación con los otros expresada en el “*establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones*” (Southwell y Vassiliades, 2013:166). En este marco, los docentes, coordinadores socio-educativos y directivos se dejan interpelar por las situaciones y los otros con los que trabajan en su cotidianidad, en tres direcciones distintas: con los estudiantes, con pares y con otros equipos de trabajo.

1.1 Vínculos con estudiantes

Recuperamos y analizamos de las diversas voces relevadas la experiencia dentro del marco de la escuela en relación a la configuración de los vínculos con los y las estudiantes.

“Vos no podés llegar al pibe si no tenés ese vínculo. Si vos no pudiste hacer que el pibe te mire a los ojos, vos mirar a los ojos al pibe, entenderse o saber cuál es su historia, su vida.”
(Coordinadora Socio-educativa)

“Sin vínculo, no hay aprendizaje posible, ¿no? Y acá hablo de las relaciones, hablo de una relación de cercanía, de presencia, de afectividad, de amor. Sólo desde ahí puede haber escuela posible. (...) (Comenzamos) en ‘el campito’... con dos aulitas. En una ex capilla funcionaba un grupo y en una aulita otro grupo. Y ahí en medio de la nada, con frío... pudimos constatar ese primer año que la escuela son los vínculos.” (Asesor Académico)

En primera instancia es primordial entablar vínculos con los adolescentes, que devienen en estudiantes. Hay que abrir las puertas, literal y simbólicamente, para dar comienzo al conocerse de manera mutua. La escuela se construye a través de vínculos cercanos, de presencia, afectuosos. Es el punto de partida, en relación a la experiencia en “el campito” donde las condiciones habitacionales y de confort eran deplorables.

“En el 2014, 2015, la escuela de la UNSAM era una batalla campal. Los pibes y las pibas todo el tiempo desautorizándonos a nosotros como docentes, corriendo por los pasillos, no sabíamos... Era imposible tener a los pibes adentro del aula. Si estaban dentro del aula, estaban haciendo cualquier otra cosa que no era lo que uno les proponía.” (Vicedirectora Socio-educativa)

Historizando los vínculos con los estudiantes en el inicio de la constitución de la escuela, dado que no existían vínculos que legitimen su accionar, eran conflictivos en su gran mayoría. Aún habiendo edificio (haciendo referencia a la otra sede, Bonifacini). Podemos afirmar que el rol docente en sí mismo no genera capacidad de ejercicio del poder para ordenar a los estudiantes, ni capacidad de intervención.

“Ese vínculo hay que sostenerlo, no es esas 4 o 5 horas que el pibe está en la escuela, y sobre todo con aceleración, con todas las dificultades que tienen los pibes, con a veces que no tienen alguna familia atrás que los esté abrazando y acompañando. Ahí me parece que, quizás esto es más personal, que ese vínculo tiene que sostenerse todo el tiempo.” (Coordinadora Socio-educativa)

“Me parece que es casi una obligación o una responsabilidad para mí, para el docente de aceleración involucrarse con los pibes y las pibas desde otros lugares distintos al de su asignatura.”
(Docente de Matemática del dispositivo de aceleración)

Estos vínculos que se van construyendo tienen que ser -idealmente- constante. Hay que generarlos, ocupando los espacios, estando en los lugares que habitan los estudiantes. Existe una necesidad de que el vínculo trascienda el tiempo que transcurre tanto en el aula, en el patio. Debido a que muchos docentes o coordinadores son también militantes del territorio, tienen la posibilidad de mantener contacto con los estudiantes en otras instituciones o mismo en las calles del Área Reconquista. Inclusive hay grupos de Whatsapp conformados entre los estudiantes y los coordinadores socio-educativos con el objetivo de tener contacto más allá del horario escolar, para difundir información, dar recordatorios, enviar mensajes motivadores, anotar cosas importantes. Todos estos vínculos tienen el mismo propósito: educar

“Vos tenés que construir un vínculo con los pibes... Yo creo que el vínculo es clave para poder hilvanar un proceso educativo. El pibe no lo hace por el aprendizaje, sino por la persona que está ahí adelante, muchas veces. Eso está claro. Ahora, esa persona, para sostener ese vínculo, ¿hasta dónde llega? Me parece interesantísimo eso. ¿Hasta dónde dice ‘no’ y qué dice ‘sí’? ¿Le da unos mangos para estar a la noche? ¿Le da el celular? ¿Le da la colchoneta? ¿Lo va a ver el fin de semana? ¿Le arma el cumpleaños de quince? Y todo lo que te acabo de decir lo hicieron.”
(Vicedirector Académico)

Sin vínculo no existe posibilidad alguna de que se genere algún tipo de encuentro y proceso educativo a mediano o largo plazo. Las voluntades se mantienen dentro del marco escolar por las personas que acompañan sus trayectorias educativas. A la vez, se manifiesta cierta tensión en relación al límite de los vínculos. No está claro cuál es el límite de intervención propuesto por los educadores, quienes siempre buscan mover la vara, ir un poco más, haciendo que esto sea parte del accionar instituyente de la escuela.

“Ellos lo van constatando y van soltándose, y van generando confianza. Me parece que el vínculo educativo se construye con confianza. ¿Cómo se genera la confianza? Cuando yo no te dejo tirado, primer punto (...) El límite muchas veces es un salvavidas en medio de un océano para nuestros y nuestras jóvenes, porque quizá no lo recibieron nunca. Y el límite salva, el límite sana.”

(Asesor Académico)

“Creo que la vinculación es lo que le permite a los pibes y pibas romper ciertas barreras, o cruzar ciertas fronteras que se le fueron poniendo en el transcurso de sus años (...) Para que el pibe rompa con todo eso, necesita de una vinculación y sentirse seguro o segura de que el docente no va a hacer lo mismo que se le hizo en la casa o que se le hizo con otros adultos.”

(Docente de Matemática del dispositivo de aceleración)

En las biografías de los y las estudiantes con trayectorias escolares no encauzadas han pasado personas adultas que las han marcado particularmente, sea en otras instituciones educativas, en el escenario familiar o en el barrial. Ergo, la construcción del vínculo tiene que entramarse en la confianza entre las dos partes, con acciones reales que demuestren que es real el interés por la otra persona, siendo preciso mostrar pruebas de que es sincero.

Se pone de manifiesto la valoración del límite educativo para los vínculos de acompañamiento de los estudiantes adolescentes, el cual no es posible construirlo sin vínculo previo. Se establece el límite como una intervención que es liberadora, en pos del bienestar de los sujetos de intervención.

“Para romper esa situación de vergüenza es necesaria esa vinculación... muchas veces no basta dentro de lo escolar... por fuera, a uno le permite hacer cosas distintas. (...) Es una actividad re linda juntarse a comer con pibes y pibas y cocinar. Y pensar "¿che qué comemos, qué hay que hacer?" (Docente de Matemática del dispositivo de aceleración)

“Vos tenés que acompañar, estar, estar... Y el pibe va a entender tu posicionamiento recién cuando te conoce a vos... Necesitamos gente que esté, más allá de que el pibe sea celeste o no, y punto. No hay misterio. Entonces, a veces en nuestra escuela, enfrentamos la realidad con un scannia.(...) Vos no sos la estrella. La estrella es el vínculo con ese pibe.” (Vicedirector Académico)

Por otra parte, reconocemos una mirada que reconoce derechos vulnerados, de sujetos que se encuentran en una situación de desigualdad educativa, la cual muchas veces es vergonzante al no cumplir con las expectativas que marca la normativa de la trayectoria escolar teórica, como por ejemplo, puede ser la alfabetización.

En esta lógica de construcción desde la cotidianidad y profundización de vínculos por fuera de “lo escolar”, a partir de la propuesta, una actividad educativa “encubierta”, el docente se corre del centro como portador del saber, como iluminado. Genera que el estudiante sea entendido como educando-educador, siendo este quien le habilita sus saberes al docente, generando movimiento, un encuentro educativo. El vínculo es una construcción constante, necesariamente atravesado con la pedagogía de la presencia, más allá de las particularidades o posicionamientos personales. Es necesario no caer en personalismos, colocando a los vínculos como el centro. Respondiendo a ello:

“Cuando uno decide una cosa, no es personal, sino que te lo está diciendo el equipo educativo. Por eso muchas veces, salvo cuestiones de confianza y de mucha intimidad, por lo general intentamos hablar de a dos, o cuando habla uno, hablar por un equipo” (Asesor Académico)

Las intervenciones son a partir del vínculo en clave institucional, buscando que no sean a título personal. No es propiedad del docente que lo entabla, sino que se aglutina en la escuela, siendo ésta la que interviene en todo sentido. Son actores de un todo institucional. Se manifiesta la idea de que “*los pibes y las pibas son de todos, son de la escuela*”.

“Es el coordinador el que me dice a mí qué está necesitando ese sujeto, esa sujeta. (...) Pero digamos, la intervención cómo es, bueno, la intervención es siempre, desde el coordinador, que es el que lo tiene... La estrategia siempre es individual. Nunca es para tal, tal cosa, para esto tal sanción, para esto tal intervención... Sino es, ir probando también.”
(Vicedirectora Socio-educativa)

El vínculo es constructor de la intervención disciplinar. A la hora de pensarla, se busca mirar al estudiante de manera integral, con sus distintas facetas porque entienden que el “*pibe/a*” no es sólo estudiante, sino que también es adolescente, es hijo/a, entre otros roles. Para ello está el rol del coordinador socioeducativo. A partir de los relatos, es pertinente destacar que dichas intervenciones tienen un carácter artesanal y singular.

1.2 Vínculos con pares

Los vínculos con los y las otras con los que se comparte el trabajo cotidiano también tiene en cuenta a los pares, a las personas que se encuentran en el mismo escalafón de autoridad en el plano jerárquico. Sin venir configurados a priori, se generan constantemente en el espacio institucional.

“El docente de aceleración es el docente que trabaja colegiadamente ¿no? Porque uno solo no tiene esas capacidades. Pero juntos podemos, en equipo, tener esas capacidades.” (Asesor Académico)

“Lo que hemos garantizado, es que los profes tengan una hora institucional, donde se reúnen en la semana para trabajar algunos aspectos.” (Vicedirector Académico)

Lejos de entender el trabajo del docente secundario como compartimento estanco, hay en juego otra idea. En relación a los vínculos de los docentes que componen el equipo de aceleración prima una idea fundamental. Dado que el perfil ideal para el docente de aceleración es imposible de encontrar en una sola persona, es menester el trabajo colegiado. El vínculo entre pares docentes, va más allá de la obligación, es necesario. Hay una política definida para que los docentes tengan relación entre sí para trabajar y pensar el dispositivo, intervenciones, saber de las eventualidades de las situaciones.

“Lo que la escuela busca es armar equipos docentes, y no (tener) docentes con su cuadernito individual que va, trabaja y se olvida del resto.”

(Docente de Matemática del dispositivo de aceleración)

La búsqueda de superar las individualidades, en un nivel como el secundario donde históricamente se encuentra fragmentada la perspectiva, es otra de las aristas que toman como claves para el trabajo en equipo, entendiendo a la escuela como un todo. En el trabajo interno del equipo de aceleración parte de la puesta en común de las experiencias con el grupo para establecer estrategias pedagógicas comunes. Se discute y se define sobre el abordaje del trabajo con el grupo. Al mismo tiempo, se piensa cada situación particular para saber de qué manera acompañar la singularidad.

“Después en conjunto con todo el grupo socio-educativo, que lleva de alguna manera, junto con otros roles de la escuela, el ambiente y la conducción de las propuestas que tiene la Escuela.”

(Coordinadora Socio-educativa)

Las y los coordinadores socioeducativos conforman el equipo que tiene a cargo la generación del ambiente de la escuela. Este tiene una impronta comunitaria, donde predominan lemas como *“somos nuestra escuela”*, *“nosotros somos todxs”*, *“cada uno de nosotros vale y más vale todavía que estemos juntos”*, *“caminando juntxs llegamos todxs”*, *“nadie se salva solx”*. Se pone en juego en cada momento de la cotidianidad escolar. Se crea desde lo discursivo, actividades y propuestas, pensando su direccionalidad, con el objetivo de que sea propicio al crecimiento. El ambiente de la escuela tiene mística, códigos y tradiciones. En este se acompaña y se interviene: tiene una gran importancia el sentido y cómo se lo compone (Kessler, 2004). Siendo así, se generan sentidos de comunidad, solidaridad, donde el *otro* constituye el *yo*; por lo tanto el *nosotros*.

1.3 Vínculos con otros equipos de trabajo

Las entrevistas realizadas nos obligan a pensar en cómo se interpreta el proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias universitarias. La normativa determina las funciones de cada uno de los equipos: la de los docentes, enseñar, de innovar, incluyendo a adolescentes

con trayectorias escolares no encauzadas y trabajar en equipo con otros docentes. La de los coordinadores socioeducativos, la de acompañar trayectorias educativas con una mirada renovada en la concepción, evaluación y promoción.

“...por cómo está concebido desde el Ministerio de Educación el proyecto, hay dos equipos: el equipo socioeducativo y el equipo académico... Fue un comienzo difícil y parecían dos equipos muy escindidos y con líneas de acción muy distintas, y a veces un equipo se superponía con el otro”.
(Asesor Académico)

En la construcción de la escuela se trabaja para que el vínculo entre equipos socioeducativo y pedagógico exista, y supere las diferencias entre líneas de trabajo fragmentadas dado que el objetivo es superador y la población destinataria es la misma. Es necesario que el equipo docente tenga vínculo constante con los otros equipos para construir una mirada ampliada, conceptualizar los saberes situados, comprender la integralidad de las trayectorias educativas de los adolescentes.

“Vos tenés que estar mirando a ese pibe, a esa historia, cuál fue el trayecto anterior hasta llegar a nuestra escuela, o mismo en nuestra escuela, cuál fue ese camino que hizo, y esa construcción se hace con el equipo docente que tiene aceleración, con el coordinador socio-educativo, y los coordinadores pedagógicos que tiene el dispositivo. (...). Si no hay diálogo y articulación con los adultos que están en el dispositivo, estamos al horno.” (Coordinadora Socio-educativa)

El trabajo entre equipos socioeducativos, docente y pedagógico se da para construir cómo mirar a cada persona y definir las estrategias para acompañarla. La mirada biográfica sobre la historia de cada uno de los estudiantes es fundamental para pensar intervenciones de cualquier índole. De qué institución(es) viene, a cuáles sigue asistiendo, cuál es su recorrido educativo, cómo está compuesta su familia, cómo son los vínculos que la componen.

Inmersos en un contexto donde emergen situaciones de manera constante, una de las claves es la comunicación de la actualización de las situaciones de los estudiantes. Esos cambios son los que hacen que las estrategias puedan cambiar también en el corto plazo:

“Para pensar esas trayectorias personalizadas hay reuniones de equipos semanales, mucho de hablar coordinador socio-educativo y asesor pedagógico, con mucho diálogo, y después tenés lo que son las juntas de evaluación.” (Coordinadora Socio-educativa)

Vale aclarar que las mencionadas “juntas de evaluación” son reuniones de equipos docentes de cada curso, en donde se comparte y se observa el proceso de aprendizaje de cada estudiante, con el fin de (re)proyectar una propuesta, tanto grupal como individual, a corto y a mediano plazo. En este espacio se materializa el trabajo colegiado entre los distintos equipos, en donde la articulación y el consenso de las diferentes partes toman un rol fundamental. Cada junta de evaluación se realiza a principio de año, con el objetivo de realizar un diagnóstico general e individual; y a su vez al final de cada cuatrimestre, con el fin de

calificar y plasmar las propuestas individuales y colectivas. La relación entre los distintos equipos de trabajo es una propuesta institucional desde la interdisciplina, que *“pretende establecer diálogos entre las lógicas disciplinarias que critican los modos históricos de compartimentalizar el conocimiento. La exploración de prácticas alrededor de Situaciones Problemáticas exige un pensamiento complejo que integre múltiples miradas en un enfoque holístico.”* (Documento Integrador. 2018).

“Porque el pensamiento situado es importantísimo, y es el coordinador el que te lo marca. Es el que te marca ‘mirá, en Suárez, las cosas son así, o hasta ahora fue así...’ Entonces vos venís a dar clases de geografía situadas...” (Director General)

Las relaciones con otros equipos de trabajo tienen una lógica y una perspectiva interdisciplinaria. La propuesta consta de una planificación conjunta entre los docentes, coordinadores socioeducativos, asesores pedagógicos: tres componentes con distintas funciones y miradas, para trabajar los saberes desde una perspectiva situada y que sean propios del territorio al que pertenecen los estudiantes.

“Quiero probar todo, y en realidad me dicen ‘frená un poco’. O sea, yo estoy con el tiempo, como que me apuro yo. Y eso no es una ventaja para la conducción. La conducción tiene que tener tiempo de pensar, de procesar, de escuchar y no mi acelere... Bueno, ahí hay un equipo que me ayuda a frenar, a pensar, a darme tiempo.” (Vicedirectora Socio-educativa)

“Otro punto clave de la contradicción de la escuela... es la de la conducción comunitaria. Entonces yo vengo y te tiro un muerto en una reunión y todos hablan. Después durante dos semanas voy a tomar mate a cada escritorio, a boxear, a que me devuelvas... después hago una segunda reunión.” (Director General)

El vínculo con otros equipos de trabajo hace al rol del directivo. Ante la realización de nuevas propuestas por parte del equipo de conducción, el aporte de las miradas de las personas de distintos equipos hacen devoluciones para reflexionar, mediando entre las partes. Reconocemos así que en las acciones del equipo directivo rasgos de transversalidad, dándose el pasaje en diagonal en el cual el grupo directivo atraviesa e intenta superar las determinaciones institucionales en las que está inscripto (Kaminsky y Varela, 2001)

El director de la escuela plantea que la contradicción está presente y es la que hace que la institución se mueva. Realiza una comparación entre el accionar de la escuela analizada y el modelo de escuela secundaria normal, planteando por negación que la misma tiene una conducción unipersonal o de un grupo reducido. Hay una búsqueda explícita de conducir la escuela de forma comunitaria, colectivizando el proyecto institucional, haciéndolo responsabilidad de todas las partes de la escuela.

“Hay un profesor que siempre me marca el libro de actas. Cada vez que me ve pasar con un libro de actas en la mano... después viene y me acribilla... ‘El pibe ya lo sabe, ya lo conoce’, me dice, ‘de eso, ¿qué es lo pedagógico de ese librito? Lo único que hace es que a vos te quede constancia y que a vos

te quede claro que vos hiciste'. Y tiene razón, no sirve para nada ese libro." (Vicedirectora Socio-educativa)

Hay tensiones manifiestas entre miradas distintas por parte de los integrantes de la escuela a partir del cuestionamiento y fundamento de lo pedagógico de las intervenciones. En este caso, es un docente que cuestiona a la vicedirectora socioeducativa sobre el libro de actas⁴ y su utilización del mismo. Cabe aclarar que el registro de intervenciones se haga en actas es orden de los reglamentos generales del Ministerio de Educación, dado que es la manera de que quede documentado lo realizado. Aparecen ideas acerca de castigos que perdieron vigencia quedando obsoletos, y ya no cumplen su función original de controlar y transformar el comportamiento acompañado de la formación de un saber respecto de los individuos, para encauzar las desviaciones de la norma que es lo que compete al castigo (Foucault, 2002). Hay un reconocimiento explícito de que los estudiantes conocen cuál es el mensaje del cual serán receptores, son conscientes de habitar una “escuela inclusiva” y por ello no van a ser expulsados de la institución, sino que siempre va a haber una nueva oportunidad. Nuevamente, está en la arena la definición sobre qué escuela es la que se vive en relación a la escuela secundaria tradicional.

2. Dirección ético política

La dimensión o dirección ético política nos permite analizar qué ideales tienen las personas que componen la escuela a la hora de pensar su rol como educador, que inevitablemente está permeado por la institución(es) que habitan y forman parte. Está formada de diversos componentes y significados, los cuales elegimos⁵ no definir a priori para no condicionar a nuestros entrevistados.

2.1 Horizontes y obstáculos

Una de las ideas que surgieron a la hora de pensar los horizontes, fue que todas las personas puedan acceder o reingresar al sistema educativo en sus distintas expresiones, siendo la escuela un lugar que reciba a los estudiantes sin discriminación.

“Un docente que tenga la capacidad de crear y recrear la situación áulica... De una práctica de la enseñanza que se anime a lo nuevo. un docente que ame profundamente su profesión y que le demuestre constantemente mucho amor a estos estudiantes. Y que va a estar incondicionalmente. Va a ir de la incondicionalidad, un docente que en equipo busca restituir derechos, ¿no?”
(Asesor Académico)

⁴ Instrumento donde quedan certificadas las reuniones, el detalle de su desarrollo, los temas tratados, lo acordado a futuro, decisiones tomadas, acuerdos, y firmas de cada persona que está presente en ella.

⁵ Por recomendación del autor Alejandro Vassiliades (2014), siendo parte de su metodología utilizada.

En el horizonte, está en juego la idea de que la escuela tiene que proponer un docente productor, creador y no reproductor sistemático. La incondicionalidad para con los y las adolescentes con las que se trabaja desde el rol docente tiene que ser una característica central, dada la lectura de sus biografías. Se insiste en una idea que se repite constantemente: estos roles y funciones, aún pensándose idealmente, siguen siendo pensados en clave de equipo, no individuales.

A su vez, se acentúa la apropiación de ciertas leyes y normativas, pensando no sólo al Estado como garante de la educación como derecho humano fundamental, comprendiendo al rol docente nucleado dentro del mismo, promoviendo *“una educación integral, permanente y de calidad para todos/as”* (Art 4 Ley Nacional 26.206, PCNESUN), sino como instrumento fundamental para garantizar derechos en general, para la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Existe una concepción de interdependencia de los derechos a reivindicar (Ley Nacional 26.061).

“Siempre se pensó para los pibes de aceleración porque al sentarte en el territorio con las organizaciones, con los vecinos, con las familias, con los propios pibes de la esquina, la demanda era cubrir las necesidades educativas o de construir futuros, proyectos de vida (...) Armar un territorio educativo también es establecer este tipo de lazos, de cambio de filosofía, de mirada, que pueda albergar a todos, hay capacidad para todos, digamos. Si nosotros lográramos mejores articulaciones, creo que para todas las instituciones sería una ganancia”
(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

La idea de una escuela que articule y contribuya a la construcción de proyectos de vida en los sectores más postergados de la sociedad argentina está en el horizonte de la práctica educativa. Para ello, se busca el armado de un territorio educativo íntegro, siendo la educación competencia de todas las instituciones que habitan el Área Reconquista. La articulación entre los distintos actores del territorio es fundamental: se acrecienta, de manera exponencial, la idea del trabajo en equipo. Existe así una correlatividad entre las ideas micro y macro.

En relación a los obstáculos, se ponen en juego algunas ideas que pueden ser complementarias de las anteriormente desarrolladas.

“Pero así nos pasa con pibes que no logramos, creo ahí... que hay pibes que están muy solos, muy golpeados y la verdad que es un escenario bastante complicado, donde vienen a una escuela donde tratamos de hacer algo, pero también es muy difícil sólo desde nuestro lugar, porque estamos sólo seis horas más o menos, y después el pibe está todo el día en la calle, y a veces esos lugares que no habita la escuela, que no habita una familia o lo que fuere, lo habitan otros espacios.”
(Coordinadora Socio-educativa)

Hay estudiantes que dejan la escuela al no poder sostenerla. Hubo estrategias que no lograron convocarlos y fracasaron. Este obstáculo está atravesado por las situaciones de vulneración de derechos, nulas redes de contención, de sostén, que en líneas generales es una característica transversal en el Área Reconquista.⁶

“Y hay que tener la humildad de decir que no pudimos. No quiere decir que no vamos a poder nunca... Todos los años nos encontramos con estos pibes... Son pibes con los cuales ni siquiera ésta propuesta... tan hecha artesanalmente logra convocarlos, logra construir sentidos.”
(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

En relación con lo anterior, se entiende como obstáculo la incapacidad de generar sentidos de pertenencia e interpelar a los estudiantes que abandonan el dispositivo. La responsabilidad está puesta en seguir pensando la propuesta para que estos destinatarios se sientan convocados y convocadas desde su propia voluntad, pensando estrategias para contener y educar, siendo la escuela el actor que tiene dicha misión.

“...La tentación de creer que iba a ser el Nacional de Buenos Aires estaba... A lo mejor mucha gente que se acercó, pensaba eso... y el problema fue cuando entraron en Suárez.”
(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

Entre otros obstáculos que existen en el ámbito educativo para los y las docentes de la escuela, son las ideas que imperan en las distintas esferas del ámbito social vinculadas a pensar que la “escuela ideal” es la escuela secundaria normativa que desde un plano selectivo mantiene a los mejores estudiantes. Modelo que apuesta a la filtración de aquellos que tienen desempeños educativos con problemas. Prevalece una lógica selectiva tamizando a los que “no les da la cabeza” (Kessler 2004;184).

“En la escuela tratamos de ser atentos a que cuando el traje a nosotros nos queda cómodo es porque estamos haciendo algo mal. Nunca nos tiene que quedar cómodo el traje. Si estamos cómodos en un aula de aceleración, y, algo está pasando. Revisemos el sujeto, revisémonos nosotros porque no podemos estar cómodos, hay algo que está fallando...”
(Vicedirectora Socio-educativa)

La comodidad se expone como obstáculo, dado que la misma invita a pensar el trabajo con una receta determinada. Es esa posición estática la que genera educadores reproductores, que no se sienten interpelados por los otros con los que trabajan. En consecuencia, tienen por función generar estudiantes reproductores, sin una perspectiva de pensamiento propio y crítico.

“O sea, tenemos que desaprender ahí. Por ejemplo el debate de hoy (legalización de la interrupción voluntaria del embarazo). Si vos vas a aceleración, todos son pañuelos celestes. ¿Vas a ir de frente con un scannia a bajar que el contenido, que la ESI plantea otra cosa? ... De poder pensarlo en otro momento, pero no desde el vamos, tratando de pensar en donde estoy posicionado como profe en

⁶ Sin intenciones de tener una perspectiva que responsabilice a dicha población de su situación.

lugar de atender primero cómo está ese pibe.... Vos tenes que perder esa batalla. Con nuestros pibes hay que perder batallas para después ganar.” (Vicedirector Académico)

Se entiende como obstáculo los intentos de imposición de ideas como las más apropiadas para pensar el mundo, al confrontar con las construidas por los propios estudiantes. Se nombran como ejemplos la legalización del aborto y el lenguaje inclusivo, que han estado -y están- en la agenda pública durante mucho tiempo, también dentro de las aulas como temas candentes de debate.

2.2 Significados de Igualdad, Inclusión y Justicia

La igualdad se pone en juego a la hora de pensar cómo incorporar saberes y cuestiones que los docentes comprenden que son necesarias para el desarrollo de la vida.

“...Había un pibe con muchísimas dificultades de escritura, con una alfabetización bastante pobre, pero que notábamos virtudes para dibujar tremendas... pensar en este pibe y acercarnos por ahí, por sus gustos y su pasión al momento de dibujar... veamos cómo hacemos para que a través del dibujo al pibe se le pueda incorporar ciertas cuestiones que va a necesitar indudablemente, para desarrollar su vida a nivel general.” (Docente de Matemática del dispositivo de aceleración)

A partir de una mirada singular y colectiva, se busca desde las potencialidades personales cómo seguir generando el enganche del estudiante (Kessler, 2004; Cazzaniga 1997). No se entiende que la igualdad es que todas las personas adquieran los mismos saberes, con una mirada con una perspectiva compensatoria. Se comprende a la igualdad en términos de llevar adelante una escuela distinta que al estar situada en un territorio específico, tiene que distinguirse de una escuela universalista. Es menester comprender que los y las adolescentes ya tienen saberes adquiridos gracias a sus experiencias transitadas en el territorio, en su biografía educativa.

“Yo creo que la igualdad no nace de poder poner al pibe con los mismos conocimientos que tiene... el pibe de clase media o que se saca diez en una escuela privada... No es igualdad creer que ese pibe no tiene saberes, que nace en un territorio sin aprendizaje, ese pibe sobrevive en el día a día. Yo te pongo a vos en la calle un día y no sobrevivís dos días con esa misma lógica, y te cagás todo. Y el pibe sabe atravesar los problemas, sufriendo y todo, pero tiene saberes, tiene vivencias.”
(Vicedirector Académico)

Esto no significa darle la espalda a la academia, sino ponerla al servicio del Área Reconquista, ponerla al servicio de la mayoría (Freire, 2003). El desafío de igualdad que propone esta mirada es ligar los conocimientos que tienen los estudiantes con la academia.

“Los contenidos curriculares no son justos, y los NAP tampoco. Incluso hay palabras huecas digamos, y hay construcciones que tienen su propia realidad.... La escuela debe tomarse revancha con los saberes. Un curriculum justo es aquel que le permite al pibe proyectarse con los saberes en el mundo y poder tener un pensamiento propio.” (Vicedirector Académico)

La justicia, a partir del rol docente, se pone en juego en la discusión de qué contenidos son los que se tienen que abarcar con el objetivo de la construcción de un mundo justo. A partir del currículum, con sus contenidos obligatorios, la justicia se manifiesta si éste habilita al estudiante a que sea productor de ideas y con ellas proyectarse en el mundo, de manera crítica, en búsqueda de su transformación.

“Cómo se construye el concepto de igualdad de posiciones y pensar que verdaderamente cuando el barrio nos decía que lo que se necesitaba era una escuela que no los expulsara a los pibes, era porque lo que se estaba planteando era una escuela para aquellos pibes cuyas trayectorias son las más dañadas, ¿no? Los rotos.”

(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

Partiendo de la idea de igualdad, la docente trae con ella el concepto de igualdad de posiciones⁷ (Dubet, 2012) haciendo referencia a éste como punta de lanza para la construcción de una sociedad más justa, siendo el Estado el actor que garantiza esa forma de construir. Realizando una lectura de la política del convenio entre Ministerio de Educación y Universidades Nacionales, se apropia de la idea de que es justo que haya una escuela para los adolescentes que fueron expulsados -o no contenidos- de la escuela secundaria tradicional.

“Venimos a integrar al que estaba excluido, y cuando hablas de excluido o de inclusión, estás hablando del que tiene mal olor, no del que más o menos está feo... y eso también, ¿viste? Vos podés hablar de inclusión, pero cuando viene un pibe que no sabe leer ni escribir lo tiramos en un costado y no lo atendemos. Podemos no atenderlo. Si lo atendemos nos compramos un problema.”

(Director General)

El significado de inclusión se manifiesta como la apertura a los sectores más postergados, de los que son excluidos en todas sus formas. Pensar la inclusión no deja de generar tensiones, porque las miradas tienen límites distintos. De por sí, recibir estudiantes que no se encuentran alfabetizados en la secundaria es conflictivo, dado que esos saberes se adquieren -teóricamente- en la educación primaria. Aquí nace también la cuestión que se discute en la interna, que es la decisión de sumar más maestros/as a los equipos de los dispositivos o si tienen que ser profesores de diferentes áreas del secundarios, y una más simbólica: si es *primarizar* la secundaria o adecuarse estratégicamente para incluir a estudiantes analfabetos.

“Muchos y muchas de nuestros pibes y pibas, sus viejos no terminaron la primaria... Ya estar haciendo el secundario, es romper barreras generacionales. Entonces es muy potente lo que está pasando... Ese pibe está haciendo algo que en la familia no se pudo dar... La escuela de calidad es solo si sólo logra incluir cada vez a más pibes... Ese es el rol docente, incluir. Pero la inclusión es día a día en el aula... Entonces el rol docente es una propuesta siempre.” (Asesor Académico)

⁷ La igualdad de posiciones plantea que para alcanzar la justicia social hay que realizar un ajuste de la estructura de las posiciones sociales, logrando así reducir la brecha de desigualdad en las condiciones de vida y de trabajo (Dubet, 2012).

En su gran mayoría, los padres y madres de las familias de los estudiantes que asisten a la escuela no tienen el primario completo. El hecho de que estén cursando la secundaria es de gran importancia y tiene una carga simbólica potente para ellos, su familia y la escuela. Al pensar su significado, se pone en cuestión el para qué de la inclusión. No se la entiende como el simple hecho de que un adolescente se encuentre contenido dentro de la institución escolar, sino que una vez que esté dentro, tenga qué hacer, existan situaciones creadoras de saberes (Freire, 2003).

“Contener es un aspecto ineludible, porque el pibe está sin cobijo, y necesitamos contener. Pero de la mano del contener, hay que proyectar. Y proyectar es soltar, es que piense solo. Yo creo que las dos patas tienen que estar en aceleración. Hoy no podemos hacer la primera, que es contener durante los cinco días de la semana a un pibe. Esa es la verdad” (Vicedirector Académico)

“...Cuál es la propuesta que tenemos para los chicos que más lo necesitan porque cuyos derechos son más vulnerados.... Es cómo el Estado se hace presente en aquellos espacios de vulneración. Porque es el Estado el que está vulnerando los derechos, no son pibes vulnerables. No es eso, está mal esa idea. Los pibes son vulnerados, las familias son vulneradas”
(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

Para poder incorporar la idea de vulnerabilidad que habita en los sujetos en cuestión, nos hemos referido a Pizarro (2001) que sostiene que cuando hablamos de “*vulnerabilidad social*” no hacemos referencia simplemente a una escasez de recursos materiales, sino a las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales que se fueron transformando en los distintos sectores de la sociedad, como consecuencias o como resultados de acontecimientos socio-económicos. De esta forma, el autor expresa que: “*La vulnerabilidad se analiza pensando estructuralmente y cómo los movimientos de la misma afectan a la población en diferentes dimensiones de la vida social-cultural-económica-laboral*”. (Pizarro. 2001)

Entonces, otra de las claves más relevantes para entender al sujeto de *aceleración* tiene que ver con la forma en que la complejidad de su vida y de su adolescencia impacta en su vínculo con la institución. Entendiendo a la escuela secundaria tradicional como un organismo del Estado que por años fue expulsando a adolescentes con estas características, o dicho de otra forma, una institución que no tuvo los recursos y las herramientas para *aggiornarse* a la realidad de estos sujetos y a las necesidades que le demandaban, es que en la actualidad nos vemos inmersos en una realidad educativa en plena resignificación. En este sentido, con el fin de identificar aquellos movimientos que se generaron en el sistema educativo para profundizar las miradas acerca de las y los adolescentes en situación de vulnerabilidad social, es necesario dedicar especial atención a la manera en que los

trabajadores de la institución entienden por este grupo de sujetos, pudiendo diferenciar o contraponer la idea de “*lo vulnerable*” versus “*lo vulnerado*”.

La inclusión tiene significados que se vinculan directamente con los sujetos de intervención: por un lado en la cuestión de la contención. Por el otro, el de la proyección en clave de autonomía de la persona, marcando un límite, una ruptura necesaria para ese despliegue del adolescente (Kantor, 2008). También emerge la definición del sentido que le imprime a lo público (Danani, 2012), vinculando la figura del Estado con la obligación de garantizar, a partir de sus políticas públicas, la inclusión de los sectores vulnerados. Asimismo, podemos decir que la idea de inclusión se sostiene en sí al incorporar al sistema educativo a los y las adolescentes cuyos derechos han sido vulnerados, y que éstos no son vulnerables per se.

3. Sentidos del trabajo docente

3.1 Intencionalidades y fundamentos del ser docente

Las intencionalidades y fundamentos del ser docente son claves para pensar los sentidos que los educadores le atribuyen a su trabajo (Vassiliades, 2015).

“No es menos que la gente quiera permitirse querer aprender. Todos venimos con un saber... ahora ¿estamos dispuestos a aprender algo? ¿A experimentar algo que no hicimos? Para mí eso es clave.”
(Director General)

En las entrevistas, el Director General pone de manifiesto que una de las intencionalidades es que los y las estudiantes puedan aprender “algo” a partir de tener nuevas experiencias, en vínculo con la idea de *ser adolescente*. Si bien se trata de aprender, sigue reconociendo que existen distintos tipos de saberes que el estudiantado trae consigo.

“Toda la escuela prepara para el trabajo... Hay un bachillerato en ciencias naturales, lo estamos trabajando con el eje central puesto en el trabajo. Ahí se dictan muchos cursos de capacitación laboral que buscan ya... Porque una cosa es lo que uno desea y después está la realidad ¿no? Nuestros jóvenes dejan la escuela porque tienen que salir a trabajar ¿qué hacemos ante eso?”
(Asesor Académico)

De manera indisociable, los testimonios convergen sus sentidos docentes con la lectura del territorio en el que trabajan. A partir del relato del Asesor Académico, destacamos la preparación del estudiante para el trabajo como intencionalidad. De aquí puede devenir una mirada dualista: responde a fomentar y atender la demanda del mercado laboral que cada vez busca más mano de obra calificada, o puede responder a que los estudiantes que pasen por la escuela incorporen herramientas, capacidades y aptitudes competentes que les permitan acceder al mercado laboral, quebrando mandatos sociales, promoviendo una movilidad

ascendente. Una de las razones por las que se genera el abandono escolar según Kessler (2004) está íntimamente arraigada a esta reflexión. Existe un doble proceso que hace que las oportunidades sean menores. Produciéndose una devaluación de credenciales por el aumento general de la escolarización en el nivel secundario, se deja en desventaja a quienes no tienen dicho título. A su vez, se origina una recalificación de puestos de trabajo por la modernización de la economía, siendo más específica en la demanda de saberes.

Podría interpretarse desde una perspectiva normalizadora que parte de esta intención alimentar constantemente el sistema, aportándole personas funcionales. No obstante, decidimos analizarlo como una intervención liberadora, queriendo quebrar la situación de pobreza persistente⁸ (Clemente, 2014) abriendo las posibilidades de otro futuro del sujeto -o presente, dado que muchos estudiantes trabajan-.

“Se trata de ser alguien que le restituya la dignidad al otro, no que se compadezca del otro. Entonces, son pibes donde es fácil tenerles lástima; y uno se va a dormir más tranquilo así...Pero lejos estamos de tener una mirada condescendiente, no es esa la mirada que tenemos de los pibes.”
(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

A partir del testimonio de la docente, la intención en cuanto al rol docente está puesta en ser alguien que, a partir de su trabajo, restituya la dignidad al otro, con una mirada de derechos a reivindicar, trascendiendo una lógica asistencialista.

“Todavía a nivel de lo que representa un territorio educativo, me parece que hay un camino por hacer (...) Si no hay una fuerte implicancia con el territorio con un proyecto de desarrollo personal y comunitario no va a haber posibilidad de imaginar un egresado que tenga mayor significatividad para su vida, para el barrio. La verdad es que nosotros queremos que estos pibes salgan a transformar el mundo.”
(Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

Es manifiesta la intencionalidad de la docente de plantear un proyecto educativo que tenga una perspectiva situada que esté íntimamente relacionada con el territorio que componen los destinatarios de la escuela en la que trabaja. A raíz de ello, se piensa en que educar con el territorio es también verlo de otra manera, analizándolo desde la potencialidad, asimilando en que es en este medio en el que va a seguir estando la persona que egrese. Existe, a partir de la intención, una búsqueda de la labor para que los egresados, el día de mañana sean personas que transformen su barrio, proyectando en él, con un criterio puntual:

⁸ Se define a la pobreza persistente como una “condición de privación generalizada y extendida en el tiempo, donde – a partir de una privación económica – se combina críticamente un conjunto de otras dimensiones del hogar y su entorno cuyos indicadores deficitarios comprometen al ciclo de la reproducción del grupo familiar o conviviente.” (Clemente; 2014:15). Esta problemática combina componentes tanto estructurales como coyunturales, y es debido a la urgencia que surgen en la cotidianeidad de los sujetos que las cuestiones estructurales quedan postergadas o su solución tiene un bajo impacto en la integración social, donde, al fin y al cabo, se continúa este “ciclo de la reproducción familiar” que menciona la autora.

el servicio a los demás, dado que no es lo mismo “*mirar a (José León) Suárez... como el ámbito para hacer transa, (que) para estar al servicio del otro*” (Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración). La práctica educativa -que necesariamente debe basarse en la solidaridad- consiste en luchar por una pedagogía crítica que aporte instrumentos para que los y las estudiantes se asuman como sujetos y sujetas de la historia (Freire, 2003).

“La pregunta que debe hacerse la escuela no es si le damos un título alfabetizado o no... el tema es qué título le damos, con qué poder, con qué capacidad le sacamos... Ese pibe quizá no va a poder leer cuatro párrafos seguidos, pero una capacidad tiene que pasar por la escuela, una capacidad que le permita desarrollarse, desplegarse, empoderarse.” (Vicedirector Académico)

Por último, está presente la intencionalidad de trabajar a partir de las capacidades de las distintas personas por sobre la incorporación de contenidos. Esta forma de mirar la educación y el qué hacer tiene una perspectiva de trascendencia, siendo la capacidad la que permite el desarrollo de las personas en contraposición de los contenidos que pueden verse como inertes, que no proponen acciones en ninguna dirección. El desarrollo de capacidades propone que la enseñanza interpele a los estudiantes, y que éstas “*sean significativas y socialmente relevantes*”. Esta opción y decisión de trabajo a partir de este enfoque significa que “*comprender al proceso de aprendizaje en términos de capacidades implica relacionar, poner en juego y ligar conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser: socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas y ecológicamente sustentables.*” (Documento Integrador. 2018)

“Es el mandato fundacional de esta escuela, nosotros tenemos que poder laburar con esos pibes, no con otros. Esos son los pibes rotos. Y nadie va a querer levantar a los pibes rotos. Porque la posibilidad de que el pibe te rompe cuando vos lo querés levantar, son todas. Entonces, hay que animarse a eso” (Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

Siguiendo el testimonio de la docente de aceleración, se refiere al fundamento del trabajo docente en referencia a la escuela donde trabaja, manifestando que la población objetivo es la que está por fuera del sistema, habitando la periferia. Los que se encuentran, en palabras de la docente, *rotos*. La deserción escolar genera una reducción del entramado vincular de los jóvenes lo que desemboca en un debilitamiento de su integración, reduciendo las oportunidades de empleabilidad futura, pero por sobre todo, las de una construcción de un proyecto personal de vida (Kessler, 2004). Es a estos adolescentes a los que se busca interpelar. Siendo esto una razón, un fundamento de la docente y su rol, como también de la escuela UNSAM y de la normativa que la constituye. Existe una apropiación de esas dos partes.

“...que se reconozca como una persona que tiene un montón de capacidades... que sepa que reconocerse como un estudiante va a implicar que haga, que transforme, que haga, que de cuenta, y que se de cuenta que sabe. Porque en el momento que se da cuenta que sabe, se emancipa”. (Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

En profundo vínculo con la subjetivación del *dispositivo de aceleración*, otro de los fundamentos es la emancipación del *otro*, central para la docente que reflexiona sobre los sentidos de su profesión. Partiendo del reconocimiento de las propias capacidades del sujeto, siguiendo por reconocerse estudiante para continuar aprendiendo, haciendo, para darse cuenta de que sabe. Comprenderlo como un ser transformador a partir de la intervención del dispositivo, cargándolo de sentidos para generar nuevas representaciones y construcciones (Carballeda, 2010).

“A veces cuando con los pibes no podés, te sentís... Cuando se te muere un pibe que fue alumno tuyo y la policía le pegó un balazo, o se murió en una pelea, cosas que te desgarran desde el dolor... Después de que atravesaste algunas de esas experiencias, hay un momento donde uno transforma la idea del fracaso rotundo, de lo inamovible, en algo de decir, ‘bueno, hasta ahora no pude, hasta acá no pude, no sé. Tengo que inventar otra cosa’. Y eso es lo que a mí personalmente como maestra, me mantuvo siempre en movimiento.” (Docente de Construcción de la Ciudadanía del dispositivo de aceleración)

En los testimonios podemos comprender al rol docente como inconcluso. Frente al contexto dinámico, la idea de que no todo está hecho es un principio orientador de la profesión. Por lo tanto, *“el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda”* (Freire, 2003:30). Siempre que hay búsqueda habrá esperanza de un mundo mejor, porque son inseparables.

3.2 Modos de organización del trabajo

Por último, indagamos sobre los modos de organización del trabajo, donde se cristalizan las concepciones, sentidos y dirección ético política del ser docente.

“En aceleración se piensan estrategias como para llegar a pibes y pibas porque muchas veces un sólo docente no puede hacerlo. Vamos viendo según el equipo docente cómo es la mejor manera de acompañar a ese pibe o piba.” (Docente de Matemática del dispositivo de aceleración)

“Lo que hemos garantizado, es que los profes tengan una hora institucional, donde se reúnen en la semana para trabajar algunos aspectos de lo que pasó en la semana. Porque acá el tema es pensar el día a día, semana a semana.” (Vicedirector Académico)

Las estrategias de trabajo son trazadas en equipo, en las reuniones docentes, en conjunto con los coordinadores socioeducativos y con los asesores pedagógicos, como práctica grupal. Ante diversas lecturas de las situaciones de los estudiantes, la organización del trabajo se da de manera colegiada: para pensar estrategias de intervención, diferentes propuestas, de qué

manera dar clases, qué funciona, qué no resultó. Es una forma que propone reconocer la experiencia real que tienen los docentes, que al ser compartida permite enriquecer la práctica propia y de los otros, con sus aciertos y errores. Es un “*lugar para interactuar, compartir, reflexionar y aprender*” (Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2016:345) entre pares, donde convergen los equipos en uno. Es de relevancia aclarar que, frente a la cuestión laboral, son horas institucionales remuneradas, reconocidas para los trabajadores de la educación. Hay un interés explícito en que se genere esta dinámica.

“La gran discusión pedagógica es si trabajar en proyectos en aceleración... Aceleración tiene que trabajar más modularmente, donde un aprendizaje se cierre... y que pueda aprender algo en un módulo... Los pibes deberían transitar más tiempo. Aceleración tiene un gran nivel de faltas.”
(Vicedirector Académico)

Las tensiones en la interna del equipo de aceleración están presentes a la hora de pensar cómo organizar el trabajo. La discusión está puesta en la viabilidad de los y las estudiantes del dispositivo de trabajar en proyectos, al igual que lo hace el resto de la escuela (Ciclo Básico y Ciclo Orientado). La lectura docente indica que la población objetivo del *dispositivo de aceleración* está caracterizada por tener altos índices de ausentismo, por ello la estrategia deriva en la configuración de una propuesta de trabajo modular. Inclusive, se entiende como algo a mejorar el lograr que los estudiantes vayan todos los días, requisito indispensable para la primera estrategia de trabajo propuesta.

El armado de módulos consiste en clases donde se pueda abarcar un contenido, habilidades y capacidades que pueda comenzar y terminar en la misma jornada, con el objetivo de que todos los presentes puedan participar de la clase más allá de la cantidad de veces que asistió. Ésto se vincula con la estrategia de incluir y generar situaciones educativas, aprovechando la presencia de los estudiantes.

“Al pensar otro tipo de propuesta, que el aula se agrande, y justamente esos pibes, lo que más los ordena y lo que más piden, son esas cosas. ‘No, ¿hoy vamos a hacer una receta y cocinar? no, primero poneme el pizarrón y haceme escribir en el cuadernito y la hojita’. Yo creo que ahí son las capacidades docentes de poder generar eso que el pibe te pide y generar otra cosa también, otra propuesta más creativa y de poner en juego otras cosas.” (Coordinadora Socio-educativa)

“Uno termina dándose cuenta que hay algunas cosas a los pibes y pibas los ayuda, entonces el uso del pizarrón por ejemplo, cual maestro de primaria, ayuda un montón a los pibes ordenarlos... A veces me dicen ‘¿hoy no vas a poner nada en el pizarrón?’ y si no pones nada te dicen ‘hoy no hubo clases’” (Docente de Matemática del dispositivo de aceleración)

La organización del trabajo está signada por un juego constante dentro del dispositivo. No es una negociación en sí misma, pero aún estando la actividad planteada, puede modificarse frente a lo que se presenta en el día, sea por el contenido o la dinámica. Escuchar

qué tienen para decir los estudiantes, cómo se encuentran, qué cosa los ordena, qué cosas buscan aprender, qué desean, es parte constitutiva de la organización del trabajo.

En ese marco, se resalta la necesidad de usar instrumentos a los cuales los estudiantes le adjudican sentidos de escolaridad y utilizarlos en relación a la estrategia. Un ejemplo de ello es que lo que plasma en el pizarrón forma parte íntegra de la clase y lo central que se trabajó ese día. La organización del trabajo gira en cómo dar clase y de qué manera hacer énfasis en los conceptos y capacidades que se han desarrollado.

“Me acuerdo que desde lengua, el año pasado habían ido a visitar algunos Centros de Salud para hacer entrevistas, para ir a anotar, para hacer ese ejercicio. Entonces vos tenes esa articulación más pedagógica, que tiene que ver con algunas propuestas escolares vinculadas con el territorio y con algunos actores del territorio” (Coordinadora Socio-educativa)

El trabajo con los estudiantes y su modo de organizarlo está íntimamente relacionado con el Pensamiento Situado, uno de los pilares de la institución. Dicho en palabras de la coordinadora socio-educativa, la escuela tomó la decisión político-pedagógica de partir de su anclaje territorial y, de esta manera, promover en los estudiantes la capacidad de transformar el contexto en el que viven. Aquellas capacidades que cada estudiante desarrolla en la escuela, *“que ligan los conocimientos con las prácticas sociales, puedan después verse en las transformaciones que puedan tener en su propio contexto”* (Coordinadora Socio-educativa). Es la territorialización del saber que deriva en la instancia académica a partir de la articulación con instituciones barriales. Se genera una dinámica de registrar los saberes de los barrios del Área Reconquista, para conocerlo, para intervenirlo. Situar al estudiante en su contexto socio-histórico le da una perspectiva diferente a la práctica docente, por lo que el cuerpo docente, el estudiantado, las familias y las organizaciones del territorio cargan de nuevos sentidos lo que significa “hacer escuela”.

“Si tengo un estudiante que por ahí su capacidad o su proceso educativo fue distinto al de los otros, me apoyo en ese para que ese enseñe junto a mí, con mi guía o no, a ayudar al resto básicamente.”
(Docente de Matemática del dispositivo de aceleración)

“Teníamos todas las paredes grises, e hicimos algunos contenidos, con cuestiones de matemática, pensando en pintura y demás, para después pintar el aula y lo que nos damos cuenta es que es distinta la percepción del aula, cuando uno la llena de carteles, de cosas aprendidas, deja plasmado lo que se aprendió... Dejamos pintadas las fórmulas de áreas y perímetros por ejemplo.” (Docente de Matemática del dispositivo de aceleración)

A su vez, se plantea para el trabajo generar un rol activo para los y las estudiantes. Se le adjudican otros roles a los estudiantes, educando-educadores, para que habilite a otros compañeros a comprender la actividad de la clase, ya que *“quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender”* (Freire, 2003:47). A partir del ejemplo que nos aporta el

docente de matemática, inferimos que el trabajo se organiza poniendo en juego los saberes y las capacidades trabajadas en actividades concretas que llevan adelante los estudiantes con acompañamiento docente, en clave grupal-comunitaria. Es menester que se pueda “palpar” lo abarcado, ponerlo en práctica, sacándolos de la carpeta para poder llevarlos a la pared, literalmente como la pintura y sus respectivos cálculos. Los estudiantes pasan a estar en el centro, convirtiéndose en protagonistas.

“Acompañar al docente a pensar estrategias siempre nuevas, siempre distintas, no siempre se da. Ahí la tensión es entre la socioeducativa y la pedagógica. No estoy hablando de roles, sino de la situación socioeducativa y la situación pedagógica. Los podemos hacer volver, pero ¿a qué? ¿cómo? Si tenemos un grupo de dieciséis y dieciséis tienen situaciones distintas. Y si llega y está totalmente con consumo de cocaína. Si tiene una discapacidad y no tenemos a alguien que se especialice en ello...”
(Asesor Académico)

Cruzando situaciones pedagógicas y socio-educativas, se presenta así una disyuntiva de criterio de trabajo: centrarse en la retención y contención de los estudiantes reduciendo sus expectativas pedagógicas o preservar la cuestión del aprendizaje y no intervenir desde la cuestión social (Kessler, 2004). La pregunta es de qué manera afrontar y superar dicha contradicción, dada la heterogeneidad analizada en la diversidad de trayectorias escolares y educativas, pensando en qué ofrecerle al estudiante, siendo coherente con el contexto y la situación que atraviesa.

De esta manera, para concluir este capítulo consideramos que la posición docente se construye colectivamente, configurándose de manera interdisciplinar para así pensar las biografías educativas de las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad social desde distintas perspectivas. Desde aquí se piensan las estrategias de intervención pedagógicas complementando lo académico y lo social; la configuración cotidiana del trabajo en módulos; y los vínculos que se tejen con los estudiantes del *dispositivo de aceleración*. Es a raíz de lo planteado que ahondaremos en los testimonios de algunos de los estudiantes que transitaban por el segundo año del dispositivo en el ciclo lectivo 2019.

CAPÍTULO IV: EXPERIENCIAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES EN EL DISPOSITIVO DE ACELERACIÓN

A partir de analizar la posición docente de los trabajadores de la escuela, los testimonios de los y las estudiantes en relación a sus trayectorias educativas ocupan un lugar central. Las voces de cada uno de los sujetos entrevistados fueron esenciales para el análisis de sus experiencias, y a su vez, para tomar distancia de una mirada *adultocéntrica* de la educación. Estas son las claves que nos permiten pensar cómo las estrategias institucionales se relacionan con estas trayectorias heterogéneas.

1. Aproximación a las trayectorias educativas reales

1.1 Heterogeneidad

Indagamos a partir de sus relatos sobre las condiciones de sus trayectorias educativas, para compararlas y reflexionar en torno a sus experiencias. De la entrevista:

“Yo cuando estaba en primaria era re inteligente, me iba re bien, no desaprobaba nada. Cuando pasé a secundaria, ya era un descontrol. Porque me juntaba, y era diferente a la primaria. Y hacía una banda de cagadas... Me llevaba ocho, nueve y trataba de rendir siete. Hasta en febrero rendía. Pasé a segundo y ahí me llevé casi todas también y no las pude rendir bien. Y por eso repetí. Y así todos los otros años. Siempre con segundo año. Siempre me llevaba y aparte que me quedaron las dos previas de primero, no las podía ni rendir” (Estudiante A)

“(Casi pierdo el año) porque no me querían dar el pase para ningún colegio, por lo que había pasado, por el problema ese. Ya estábamos a mitad de año y ya no había vacantes ni nada... y ahí me echaron... Me acusaron de venta de droga.” (Estudiante A)

El relato del Estudiante A refleja un tránsito por la escuela primaria bastante ordenado, sin dificultades pedagógicas manifiestas. No obstante, al momento de ingresar al secundario, se produjo un quiebre. Surgieron situaciones conflictivas en relación con el sostenimiento de las normas de convivencia en la institución, lo que trajo como consecuencia una tensión en el vínculo con los docentes y equipo directivo de su escuela anterior. La estigmatización al estudiante por una presunta situación delictiva -el estudiante manifiesta que fue una confusión- trajo aparejado el desgano y desinterés de sostener su escolaridad. No es menor aclarar que, sea cual haya sido el conflicto, se restringió el derecho a la educación de un estudiante ya que se le negó el pase para el cambio de escuela, ni tampoco se notificó a ningún organismo del Estado que un estudiante de su matrícula había sido expulsado de dicha institución. La deserción escolar se da como consecuencia de un hecho grave en una trayectoria previamente compleja, derivando así en la expulsión de la institución escolar (Kessler, 2004).

Frente a la situación académica y las instancias de compensación de materias para la recuperación y aprobación para pasar de año, la estaticidad en la trayectoria escolar del Estudiante A se vincula estrechamente con la *concepción monocrónica del aprendizaje*, la anualización y gradualidad del sistema educativo que pone en tensión la diversidad de trayectorias que existen en las aulas de la escuela secundaria. El asociar las edades similares con los contenidos a aprender en un tiempo determinado apoyándose en ello para la intervención escolar, obligando la acreditación de materias que ya fueron cursadas y aprobadas en tiempos pasados, se realizan las mismas acciones que llevó al estudiante a recurrir (Dosso, 2017; Terigi, 2007).

“La mía era una porquería. No me daban ganas de ir, porque cuando iba los profes me discriminaban porque ya había repetido varias veces, o yo no iba a preguntarles cosas porque ya me daba vergüenza lo que ellos me iban a decir. Ya ni ganas me daban de ir ahí (...) Y... te tiraban palazos diciendo ‘ah, ya hace cómo dos años años que estás acá y siempre preguntás lo mismo’, cosas así. Por eso ni iba... Por eso repetí, cuatro veces. (...) (Me quedé libre) muchas veces (...) En los últimos años fue muy difícil ir. Hasta que llegó la oportunidad de cambiarme... Encima no me querían dar el pase. No querían que me vaya.” (Estudiante L)

“Nada, sí, lo mismo que a ella, eso. Me discriminaban por todas las veces que había repetido y... (Repetí) cinco veces... tres veces en la 49 y dos veces en el Tupac.” (Estudiante H)

En el relato de la Estudiante L destacamos la incidencia del vínculo con los docentes y su consecuente (des)trato. Acentúa que la calidad de los vínculos con los profesores son de suma importancia para ella, para poder transitar y sostener la escuela secundaria. Relacionado a ello, Dosso hace referencia a la importancia del vínculo educativo que expresan estudiantes de una Escuela de Reingreso del Nivel Medio de CABA, que sirve para reforzar la idea de que estudiantes con este tipo de trayectorias *“valoran la importancia del vínculo como vía para la escolarización... Se trata de un vínculo individualizado que contraste con la masividad que, según consideran, atenta contra la escolarización de este grupo”* (Dosso, 2017:139).

Los últimos dos testimonios son expresiones de vínculos con docentes signados por la tensión y el estigma, a partir de sus trayectorias escolares no encauzadas (Kessler, 2004). Los dos afirman que eran constantemente discriminados por no poder pasar de año de la escuela secundaria, generando así desgano de continuar con su educación.

“Era re vago, no quería hacer nada. Corte, cuando ya tenía muchas actas... hacía cualquier boludez y te ponían un acta. Y ya te tenían fichado. Me sentía marcado. Y al otro año, repetía y corte que ya no me daban bola. Los preceptores tipo... eran re ortivas conmigo” (Estudiante A)

Nuevamente aparece la utilización del *acta* como un instrumento o herramienta disciplinadora que tiene como función dejar marcas de un conflicto reconocido por la

institución. Con el castigo se generan huellas específicas en la subjetividad que producen (Foucault, 2002), en donde se utiliza este instrumento como única intervención posible, pero ¿qué alternativas de intervención ante diversos conflictos se ejercen en la escuela secundaria? ¿Existen instancias para intervenir de otra forma en las instituciones escolares? ¿Hay una lógica reparadora de aquella actitud o acto que es incorrecto para la institución? Tanto en éste como en testimonios anteriores observamos la estigmatización del sujeto lo que lleva a una desmotivación del estudiante para sostener su escolaridad. La construcción del vínculo con cada estudiante siempre está en juego a la hora de hablar sobre trayectorias educativas. Se genera la internalización del estigma, *“como burros, lieros o barderos”* (Kessler 2004:209) conduciendo a que se apropien de este y consideren que “no saben nada” y que no tienen nada para ofrecer.

1.2 Tipos de relación con la escuela

La Estudiante L manifiesta que en su pasado existía poca implicancia en relación a la actividad escolar, con atención dispersa en las clases, a la hora de las explicaciones como al no copiar los contenidos del pizarrón, repercutiendo en su carpeta incompleta.

“A mí lo que me pasaba es que me ponía a charlar mucho y cuando llegaba la hora de irme, no había copiado nada.” (Estudiante L)

“En el otro colegio me acuerdo que te lo ponían en fotocopidora y vos tenías que ir y pagarla. Y si no la tenías, copiala a mano... Acá ya está incluido en el cole. Una banda de fotocopias nos traen los profes y no nos cobran ni una sola hoja.” (Estudiante L)

Hace una contraposición en relación al acceso del material de estudio en su experiencia escolar pasada, con la escuela actual. Mencionó la complejidad de continuar con sus estudios por diferentes factores, el hecho de pagar una fotocopia para realizar una tarea era usual, y su situación económica le impedía poder contar con todos los materiales. En su escuela actual, la adquisición del material está desmercantilizado, accediendo sin importar si dispone de dinero para comprar una fotocopia. Pormenores de las dificultades que acarrea permanecer en el sistema educativo.

“Yo ya no quería seguir. Al colegio, al Tupac, el último año fui a dormir. Todo el año dormí. No hice nada. Y nada, ya cuando terminé el año, dije, no, no quiero ir más al colegio. No quería ir... Se me habían ido las ganas, perdí la motivación. (...) En primer año era un bardo y ya en segundo no me pasaban cabida. Porque me llevaba muy mal con la profesora de matemática y como no me pasaban cabida o siempre le daban la razón a la profe, como que yo siempre tenía la culpa, entonces ya no hacía nada. Te desmotivaba” (Estudiante H)

Los tres estudiantes entrevistados afirman que en su pasado no tenían acciones que denoten responsabilidad en el marco estudiantil, ya sea por no existir motivación o no estar

enganchados de ninguna manera frente a lo que se generaba en el aula y en la escuela en general. Desidia a la hora de estudiar, dormir, distraerse hablando con otros compañeros en la clase, no copiar ni hacer las actividades son constantes en sus relatos. Sin embargo, nos preguntamos el por qué de la cuestión ¿a causa de qué un estudiante duerme en el aula todos los días? ¿Es irreparable el vínculo entre un docente y un estudiante? ¿De qué manera se intenta acompañar en su trayectoria educativa a un estudiante que se siente desmotivado?

Ante situaciones de desmotivación y dificultades para acompañar, sumado a la exclusión que –con el tiempo– genera, se van sumando los ejemplos y testimonios que nos muestran que la escuela secundaria tradicional, como institución normalizadora, sigue reproduciendo dinámicas de desigualdad. Aquel estudiante -adolescente- que no molesta, hace sus tareas, tiene buen trato con sus compañeros y con sus docentes, y se apega a las reglas de convivencia que la institución impone, fácilmente podrá permanecer y transitar su trayectoria educativa sin grandes dificultades. Ahora bien, aquellos estudiantes que manifiestan desinterés, destrato con los docentes y/o con sus compañeros, no completan sus carpetas y duermen en el aula, no se siente interpelado por el proyecto educativo, son los estudiantes que difícilmente puedan finalizar sus estudios. En este sentido, nos encontramos con testimonios que trascienden la responsabilidad estudiantil individual para pasar a hablar de méritos en contraposición con la igualdad. Los relatos de la (no) intervención docente ante situaciones de estudiantes con trayectorias disímiles da cuenta de esto. *“La crítica social realizada en nombre de la igualdad tropieza con la crítica moral del mérito, según la cual las víctimas de las desigualdades más flagrantes son presuntamente responsables de su suerte”*, sostiene Dubet (2019:37). En otras palabras, mismo en el ámbito educativo, la línea entre responsabilidad y mérito es demasiado fina, y según de qué lado de la línea uno se posicione, es que hablaremos de igualdad o de desigualdad educativa.

La asistencia -o ausencia- en las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados, en el pasado, es señalada con poca relevancia. En la heterogeneidad se presenta un rasgo homogéneo. No manifestaban interés en ir a clases siendo una de las razones la inexistencia de motivaciones para ir a la institución, como también por los vínculos con características endebles, distantes o conflictivas con los profesores del secundario en relación a los que entablaron con los docentes del primario.

“O sea, no te sentabas a hablar con el profe... escribían el pizarrón y arréglatela vos. No te explicaban nada, o se iban a dar vueltas. También había problemas en mi casa, por eso no iba... No me daban ganas de ir, entonces prefería faltar.” (Estudiante L)

Se encuentra muy marcada la relación que existe entre la asistencia escolar y un *otro* (ver capítulo III). En el relato de la Estudiante L podemos ver como del lado docente existe un *otro* indiferente a su situación, con el que se posiciona desde una lógica vergonzante, derivada por su trayectoria educativa heterogénea en relación a sus compañeros del curso y el trato que recibe por ello. Dejar de asistir a clases, termina siendo una estrategia de protección, para sortear la humillación cotidiana.

“Yo ponele, antes, cuando iba al Tupac, me decían para hacer algo en la semana, y el colegio mucho no me importaba. Decía ‘sí, vamos a hacer algo’” (Estudiante A)

“Yo repetí en la primaria, segundo grado. Era re vago... No quería ni ir al colegio. Me iba con mi hermana (mayor). O sea, hacíamos que íbamos al colegio, pero nos íbamos para otro lado. Ni iba al colegio...” (Estudiante H)

En el relato del Estudiante A, el *otro* que lo convoca ocupa un lugar por fuera de lo institucional, siendo cualquier propuesta más llamativa que la (no) responsabilidad escolar. En el pasado del Estudiante H, ese *otro* era su hermana mayor, que lo incitaba a “*ratearse*”⁹, siendo el compromiso familiar que incide con la responsabilidad escolar; aquí con la asistencia específicamente (Kessler, 2004).

Frente a lo relatado de sus pasados, reconocemos que los tres estudiantes, cada una con sus particularidades, -no sólo personales, sino también sociales- tuvieron relaciones de baja intensidad con la escuela.

1.3 Participación en otros ámbitos educativos

Para profundizar indagamos sobre las experiencias de los chicos en otros ámbitos educativos, comprendiendo la trayectoria escolar como una parte más que compone a la trayectoria educativa de los y las adolescentes del *dispositivo de aceleración*. Esta definición conceptual nos empuja a preguntarnos sobre qué recorridos realizaron o vienen transitando los adolescentes, qué otros marcos institucionales habitan y son parte de su sostén, de qué otras organizaciones participan, y sobre todo cómo es esa experiencia, para así pensar y tomar estrategias institucionales.

“Yo trabajo en una cooperativa, 8 de mayo. Y estoy ahí en el comedor, hago la limpieza cuando terminan de cocinar, lavo las ollas, limpio el apoyo donde hacen los chicos, el aula donde hacen apoyo escolar (...) A mí me gusta, porque cuando era chiquita yo iba ahí. Iba a tomar la merienda, iba a los talleres. Ahora me toca ir a trabajar. Brinda espacio para los jóvenes...” (Estudiante L)

Los estudiantes entrevistados participan de distintas instituciones pertenecientes al Área Reconquista, más allá de la escuela UNSAM. La Estudiante L trabaja en una cooperativa,

⁹ “*Ratearse*” o “*hacerse la rata*” hace alusión a faltar a la escuela ocultándose a sus responsables.

realiza diversas tareas de limpieza dentro de un comedor que la contuvo de pequeña, siendo parte de su historia personal, familiar y laboral.

“Yo soy tutor en el Centro Juvenil de Independencia. Voy en mi día libre a estar con amigos, ahí comemos, merendamos, hacemos un par de actividades. Hay talleres de dibujo, de educación sexual, antes había de panadería, hay muchos (...) (Estoy para) ayudar en las reuniones, cuando tienen que ir por el barrio a hacer actividades, repartir cosas, o casa por casa hacer una charla con los vecinos y yo ayudo con todas esas cosas... Me anoté cuando me echaron de la escuela, para no estar en la calle haciendo nada. Me anoté ahí para hacer talleres... Y como tenía problemas en mi casa por todos los problemas que hubo, iba allá, comía, estaba con amigos y la pasaba re bien. Me olvidaba de todo. Pasaba el rato... estaba piola. Y ponele que a la mayoría le pasa lo mismo. Que para no estar en su casa haciendo nada y tienen problema en sus casas, entonces van y se quedan ahí. Ahí juegan y hacen cosas.” (Estudiante A)

Tanto el Estudiante A como el Estudiante H participan en distintas actividades y talleres de dos Centros Juveniles municipales ubicados en diferentes barrios del Área Reconquista. Dentro de los mismos son tutores, teniendo un rol que implica cierto grado de responsabilidad, tanto en acompañar las propuestas de las instituciones, como siendo referencia para adolescentes más chicos que ellos.

“...el centro cumple la función de sacar a los pibes de la calle. Porque funciona en el horario en el que los pibes están en la calle. Y a los pibes les da una comida, una merienda, le dan un lugar en donde pueden aprender cosas, música, talleres, y nada, y además le dan una beca, que no es mucho pero ayuda un montón.” (Estudiante H)

El Estudiante H manifiesta que el Centro Juvenil tiene el rol fundamental de proponer espacios para "sacar a los pibes de la calle", ofreciéndoles un espacio distinto a la “esquina”, enmarcado en el acompañamiento.

En sus experiencias educativas ellos relatan que dichas instituciones fueron -y son- espacios de contención ante situaciones adversas que fueron atravesando en su adolescencia. Se destaca la importancia de sentir cierto grado de referencia y pertenencia con otras instituciones del territorio, en donde encuentran en diferentes espacios, propuestas para seguir pensándose y creciendo en ámbitos de cuidado: en definitiva, para seguir educándose. A su vez, podemos resaltar que la participación de los jóvenes entrevistados poseen signos de solidaridad y servicio a la comunidad; siendo así, de alguna manera, reflejo de sus experiencias dentro de esos espacios.

2. Aproximación experiencia educativa actual

2.1 Demanda educativa

Para pensar su experiencia educativa actual dentro de la escuela, indagamos sobre la demanda educativa de los estudiantes (Dominicé, 1985; Llosa 2008), teniendo en cuenta qué esperan y qué le “piden” a la educación en relación a sus biografías educativas.

“Lo que está re bueno es la asamblea... Un momento para que hablemos qué nos pasa a cada uno, qué está pasando en el salón... O sí hay peleas en ese día entre compañeros, arreglarlos... mejorarlas. Un día nos dicen ‘hay asamblea’, es como una materia... Para que podamos escucharnos todos.”
(Estudiante L)

En relación a las necesidades percibidas frente a la educación, observamos tres aristas transversales que emanan de los relatos de los estudiantes. La primera la reconocemos en el relato de la Estudiante L, que nombra al espacio de asamblea¹⁰ y la importancia que tiene esta instancia de construcción en distintos ámbitos de la vida de cada adolescente.

“Y también conocer más sobre política. O algunos que no fueron a votar y es re importante que vayan a votar. Creo que nos tienen que brindar algo en relación a eso, en relación a política y trabajo, porque es necesario” (Estudiante H)

“Claro, cómo hicieron hace poco, que tuvimos una charla para saber a quién podés votar. Porque yo fui a votar y no voté a nadie, voté en blanco, porque no sabía qué hacía cada uno, no tenía idea.”
(Estudiante L)

Otras de las necesidades reconocidas está relacionada a la cuestión democrática: conocer el funcionamiento del Estado democrático y qué pasa en los momentos de elecciones, conocer las propuestas electorales. Podemos interpretarla como educación en clave de ejercicio de la ciudadanía, cuya idea está relacionada con la arista anterior.

“Para mí, herramientas de trabajo. No que nos den una pinza (risas), tipo talleres laborales, todo eso (...) Yo aprendí zarpado de electricidad y carpintería. Hicimos bancos, mesas... Yo casi me hago una casa (risas). Hasta una caja de herramientas. Ya me tengo que hacer una grande, ya la llené a esa.”
(Estudiante H)

También surge de los relatos una necesidad en torno a lo laboral, en donde la educación sea una herramienta que potencie sus capacidades y conocimientos que a futuro -o en la actualidad- les sean útiles para encontrar un empleo. Es posible que los estudiantes estén marcados en relación a las experiencias que ya vienen atravesando en la escuela, sus diversas actividades prácticas y lo que pudieron materializar con su propio accionar. Dichas ideas también prevalecen en los relatos de los distintos trabajadores de la institución, como en el discurso del director y del asesor pedagógico, en cuyas entrevistas afirman que buscan que los talleres “te garantizan ganarte la moneda y el pan” (Asesor académico), comprendiendo que uno de los objetivos propuestos por la escuela “es aprender la cultura del trabajo... Todos cuando salgan de la escuela van a tener que hacer algo para juntar un mango.” (Director General).

¹⁰ El espacio de asamblea se realiza una vez por semana, y está inmerso en el cronograma de materias de cada grupo. Lo lleva adelante el equipo de coordinadores socio-educativos, con el fin de generar instancias de escucha y de uso de la palabra, en donde colectivamente se promueva la resolución de conflictos, se potencien iniciativas grupales y se acompañen las distintas trayectorias educativas.

“Estudiante A: *Aparte, ponele, si te conseguís un laburo y dejás el colegio... como que si lo dejás te queda algo pendiente, o sea...*

Estudiante L: *De alguna forma lo vas a tener que terminar*

E.A.: *Sí, te queda ahí cómo... lo tengo que terminar. Bueno, mi mamá ahora recién lo está terminando.*

E.L.: *Y de más grande cuesta más, creo yo*

E.A.: *Por eso... Entonces me lo quiero sacar de encima. Ya lo termino y aparte te da más posibilidades de un laburo.*

E.L.: *De un laburo todo el día completo, de un laburo cómodo, con una obra social. Porque si no tenés estudio chau, te vas a laburar en negro”*

Las motivaciones para educarse de los estudiantes están estrechamente ligadas con las necesidades que perciben. A grandes rasgos, detectamos dos. En primer lugar, la búsqueda de “algo nuevo y distinto”, en referencia a vivir nuevas experiencias que antes eran impensadas. Dicha motivación coincide con las representaciones sociales de ser adolescente que nos transmitieron diferentes integrantes del equipo escolar, en especial el Director General, manifestando que *“los pibes tienen derecho a ser adolescentes”*, relacionándolo con el esparcimiento, el jugar, el reflexionar, el estudiar. Es necesaria la aclaración, porque en relación a la diversidad de situaciones de la población del Área Reconquista, este derecho -y otros tantos- están vulnerados *“¿Por qué te digo esto? Porque tenemos pibes que dejaron de ser adolescentes para empezar a laburar, empezar a afanar, empezar a ser soldaditos”¹¹* (Director General).

“Aparte no vas solo a estudiar, porque también ahí jugamos, nos reímos, salimos... Ponele, lo de los campamentos y esas cosas yo en los otros lugares ni los hacía (...) (El estudio) ahora ya no es una cuestión de obligación. Es más, mi mamá me dice ‘si querés dejar, dejá’. Pero es algo que a mí me gusta. Quiero terminar porque no siempre voy a tener un trabajo de cuidar a unos nenes... Me gustaría ser profesora de educación física” (Estudiante L)

La constante más fuerte a la hora del análisis de las entrevistas, fue que lo que motiva a los adolescentes a educarse es la oportunidad de proyectarse en el futuro, -mirando *“más allá que el día de mañana”* (Vicedirector académico)- en dos sentidos: Por un lado, continuar con su formación en instituciones de educación superior. También en el insertarse en el mercado laboral con condiciones dignas, haciendo referencia al trabajo registrado con todos los derechos laborales garantizados. El terminar la escuela secundaria es entendido como un *ticket* que habilita la competencia en el mercado laboral con otro tipo de condiciones, más favorables. Se le tiene una gran valoración, entienden que el diploma *“te hace ser alguien”* (Kessler, 2014).

¹¹ El término “soldadito” hace referencia a aquellos niños o adolescentes involucrados en actividades delictivas, específicamente ligados al narcotráfico. Los “soldaditos” dejan la escuela y en muchos casos sus familias y hogares, para realizar tareas de compra y venta de drogas, hurtos y robos, sumergidos en un entorno de violencia, consumo de sustancias y desprotección total en donde está en riesgo su vida.

En la misma línea, buscamos dar cuenta sobre qué los estimula a seguir asistiendo a clases, a continuar dando pasos en su trayectoria educativa.

“Me dan ganas de venir todos los días, no quiero faltar, llego y están los profes ahí recibéndote, dándote un abrazo, preguntándote qué te pasó, que no viniste, hasta te van a buscar (...) Si vos un sábado te sentís mal, le mandás un mensaje y ellos te van a estar respondiendo. O sea, no se basa todo en la hora de clase o en la hora del colegio nada más. (...) Y eso es lo mejor que hay. Porque sino... ahí ves al que no le importa más nada que es sólo el trabajo. O sea... es algo lindo que se arma, como una amistad.”(Estudiante L)

Es llamativa la importancia que le dan al acompañamiento constante que existe por parte de los y las coordinadoras socio-educativas, como también de los docentes y directivos. Marcan que el vínculo que tienen con ellos es distinto en referencia a sus experiencias escolares pasadas, dentro del marco de la educación secundaria. Manifiestan que están incondicionalmente, más allá del horario del colegio, caracterizándolo como un lazo de amistad. Otras de las características que resaltan de dicho vínculo es la preocupación explícita cuando faltan a clases. A partir del discurso de los trabajadores de la escuela, entienden que no es lo mismo ir que no ir, que su ausencia se siente, porque son parte de un grupo. Se sienten esperados.

“Gabi (coordinadora socio-educativa) te manda mensajes todos los días, ‘¡buen día, chicos!’ Ahí, corte re cheto. Sí, eso te re anima. (...) (El mensaje es) individual, ¡cheto mal! ¡Yo veo un mensaje de Gabi y tengo unas ganas de ir al colegio!” (Estudiante H)

Reconocemos en contraposición a la escuela secundaria tradicional cómo se presenta la dimensión espacio-temporal, dada la posibilidad de contar con sus educadores en momentos cruciales para ellos, a través de distintos medios de comunicación. También realizando visitas domiciliarias para hacer escuela en el territorio, con el fin de asistirlos, de ser necesario.

Otra de las claves para conocer la experiencia educativa actual de los adolescentes son los hitos que han -mejor dicho, vienen- marcando su experiencia. De las entrevistas:

“...hablaron con Gonzalo y con Dana en Septiembre... Igual cuando me dijeron la primera vez para volver al colegio, yo ya no quería. Quería arrancar al otro año. Quería ponerme a trabajar... en esos meses que quedaban. Hasta que me convencieron y bueno... Valió la pena.” (Estudiante A)

En relación a la trayectoria del Estudiante A, un hito que marcó su experiencia es el momento de entrar a la escuela UNSAM, debido a que la invitación a la institución -con previa demanda familiar- se la hicieron en un momento crucial en su biografía educativa: lo habían expulsado de su escuela anterior por una acusación que afirma que es falsa, y estaba por dedicar su tiempo a trabajar, con la intención de darle productividad. Destacamos de este hecho la flexibilidad que ofrece el *dispositivo de aceleración* para los adolescentes cuyas trayectorias no encauzadas se encuentran al borde del abandono escolar para ingresar de

manera temprana al mercado laboral informal. El criterio no es azaroso: la normativa que le da origen a la escuela marca deliberadamente que tiene que haber cupos para estudiantes cuya trayectoria estén interrumpidas, garantizando el ingreso irrestricto (PCNESUN), siendo interpretado por los trabajadores de la institución como una de las claves del dispositivo.

“Ponele, nosotros tuvimos cine y nos fuimos al penal de San Martín, fuimos al gimnasio de Brian Castaño en La Matanza (...) Fuimos a grabar un cortometraje¹² (...) También, grabamos, estuvimos hablando con los presos... Comimos con ellos. Una re experiencia esa. Estuvo re bueno. Por eso, no es sólo ir y estudiar... también tenemos talleres de carpintería, tenemos cine... O sea no es sólo sentarte y nada más.” (Estudiante H)

El Estudiante H reconoce como un hito importante las salidas educativas, nombrando las salidas a la Unidad 48 de San Martín del Servicio Penitenciario Bonaerense compartiendo tiempo con las personas privadas de su libertad, como también la visita al gimnasio del boxeador profesional Brian Castaño, quien es de un barrio popular de La Matanza. Hace referencia a que la escuela *"no sólo es sentarte y nada más"*, habiendo algo que trasciende la forma tradicional de acreditar conocimientos. A su vez, destaca los talleres educativos como aperturas a oficios y la posibilidad de poner en juego capacidades y habilidades manuales.

“Yo, con el tema de mi salud. Me sentía mal y ellos se preocuparon, me llevaron al hospital, me llevaron a hacerme análisis de sangre, o sea, me estuvieron acompañando ahí, no me dejaron sola. Y están ahí, haciendo que no te dejes estar...” (Estudiante L)

La Estudiante L, vuelve a referirse al acompañamiento personal que recibió y recibe al día de hoy. Relata la ida al hospital debido a sus problemas de salud y el acompañamiento respecto a sus estudios médicos. Le aporta un significado crucial, ya que era algo que ella necesitaba. Dicha experiencia tiene un gran peso simbólico.

En todos estos hitos la experiencia se articula con otros ámbitos de su vida, mostrando cómo la escuela atraviesa otras esferas y no se encierra en ella como fin en sí mismo. Se valora por parte de los adolescentes la vinculación de la institución escolar con la realidad, con lo que a ellos les interesa, con el mundo del trabajo (Kessler, 2004).

2.2 Percepciones singulares sobre la educación

En nuestro trabajo de campo nos propusimos indagar sobre la percepción que tienen los estudiantes en relación a su experiencia educativa actual. De qué manera piensan que incide en ellos la educación, cómo se configuran los vínculos con sus docentes y qué cambios se dieron (o no) en sus trayectorias.

¹² Llamado “La tercera caída”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Lg0KXjsiN1s>

“E.H.: A mí, que la UNSAM me hizo ver que era re importante que estudie y que termine el colegio. Porque uno tiene que estudiar, ser alguien en la vida y además, teniendo los estudios, es mucho más fácil poder conseguir trabajo y todo eso.

E.A.: Pienso lo mismo que él, en la importancia de estudiar.”

Los relatos hacen referencia a que la educación incide en el “*ser alguien en la vida*”, al ubicar la escuela como un espacio formativo para la futura trayectoria social. Comprenden a la titulación de los estudios secundarios como algo que posibilita la elección de tal o cual ámbito de trabajo o de formación. Dubet sostiene que culminar los estudios y obtener el título secundario tiene mucha influencia en el acceso al empleo y en el nivel de ingresos, pero que a su vez, el valor que se le da a cada título es relativo ya que “*depende de su escasez, de su selectividad y de su adecuación real o presunta a un segmento del mercado de trabajo*” (2015:32). De esta forma, lo que resulta paradójico es que ante la necesidad de acceder a un empleo, cada sujeto se ve inmerso en una competencia propia del mercado de trabajo que responde a la lógica meritocrática, y que a su vez esconde la falsa idea de igualdad de oportunidades, pero en verdad lo que demuestra es un tipo de competencia que profundiza la desigualdad, algo que se refleja en el testimonio de las y los estudiantes entrevistados.

“Con el que más la pasamos bien es con el de lengua, el profe Agus. Nos deja poner música mientras trabajamos, de repente sale una charla y nos ponemos a charlar todos... Y cosas así. En los otros colegios había profes que te dejaban el pizarrón, chau, arreglatelas vos y se iban a pasear. Copiaba la consigna y ustedes resuélvanla. Acá no... El profe se sienta, te explica y si te ve ahí usando el celular, se sienta con vos y te lo explica. Y eso que el celu lo agarramos todas las clases, y el profe está ahí remándola. Nos sentimos escuchados por ellos” (Estudiante L)

A la hora de indagar sobre los vínculos con los docentes, los estudiantes comentaron sus experiencias en la actualidad sin dejar de compararlas entre ellas y con las pasadas en otras instituciones escolares de sus trayectorias. Manifiestan que sus vínculos con los docentes del *dispositivo de aceleración* son cercanos, de reconocimiento y de respeto mutuo. En sus representaciones son personas que están presentes a partir de la escucha, del explicar contenidos y actividades con ímpetu: personas que enseñan. Los distinguen en el interés que muestran por los estudiantes, con acciones puntuales para las intervenciones ante el distraimiento o el desinterés.

Destacan cuando los estudiantes pueden incidir en las clases, imprimiéndoles rasgos propios, por ejemplo en la posibilidad de poner y elegir música a la hora de trabajar. A su vez, hablan de los coordinadores socio-educativos y directivos, como personas que los reciben y los esperan, estando constantemente presentes ante cualquier emergente (pedagogía de la presencia). Los diferencian de otros vínculos: los comparan con otros docentes que han

tenido, en donde los límites se marcaban a partir de la jerarquía escolar, con otras "formas de hablar", en relación a sus códigos.

"No salen de la computadora, de ahí no se van. La única vez que la vi fue cuando me habló para echarme. Nunca aparecía la otra directora de la escuela anterior." (Estudiante A)

Hacen referencia a las diferencias frente a los directivos como personas que se encuentran presentes, en contraposición a sus anteriores escuelas en la cual eran figuras que aparecían exclusivamente a la hora de la aplicación de sanciones disciplinarias, siendo su lugar de trabajo reducido a la oficina para dichas entrevistas.

"Porque ellos saben cómo hablarte, cómo tratarte, para que haya un respeto mutuo entre el profesor y los alumnos. (...) La directora es re compañera... No es cómo en otros colegios, para cagarte a pedos nomás. Acá salen de excursión con nosotros, de campamento..." (Estudiante H)

*"E.H.: En la UNSAM vas de ojotas, conjunto de fútbol y gorrita, corte ahí, cheto mal. Para mí (en las otras escuelas) haciendo eso están discriminando la forma de vestirse de las personas, porque cada uno se viste como quiere.
E.A.: O con lo que tiene."*

La mirada de la escuela que tienen los estudiantes parte del vínculo que establecen con sus coordinadores, profesores o mismo con el equipo directivo. Destacamos una idea que a priori puede parecer superficial: en relación a la forma de vestirse de cada estudiante, respeta la integridad de cada sujeto, sea por las elecciones de vestimenta o bien, por tener en cuenta las condiciones socio-económicas de cada estudiante y que éste no sea un factor de tensión o conflicto en el cual intervenir de manera punitiva.

Retomando la idea de profundización de las desigualdades expuestas párrafos anteriores, es importante hacer énfasis en la contradicción que emerge a partir de los relatos, en el sentido de respetar y tener en cuenta las condiciones de cada estudiante -manifiestas en la vestimenta de cada uno-, y que éstas diferencias (o desigualdades) no sean motivo de castigo, algo que entra en tensión con la competencia meritocrática que se genera a partir de la escuela, al momento de su culminación y una futura inserción en el mercado laboral.

"Y, porque no fui lunes ni martes, y ya estaban llamando a mi mamá, o llegan al portón de mi casa, que vamos al colegio, que te extrañamos. O un mensajito 'no viniste hoy, te extrañé!' (...) Te despierta con un mensaje. 'Arriba que hoy hace calor, traé tu botellita de agua, venite cómodo'... 'No te olvides que hoy tenemos excursión, venite que te esperamos'" (Estudiante L)

"Con el tema de mi salud. Me sentía mal y ellos se preocuparon, me llevaron al hospital, me llevaron a hacerme análisis de sangre, o sea, me estuvieron acompañando ahí, no me dejaron sola. Y están ahí, haciendo que no te dejes estar. 'Que hacete el estudio, que no te olvides, que te acompaño, no estás solo'" (Estudiante L)

El acompañamiento y cómo los estudiantes lo reconocen se ve de manera transversal a todos sus relatos anteriores. No obstante, reconocemos en los testimonios que el

acompañamiento va más allá de la idea de encontrarse de manera presente. Es estar presente para poner en movimiento. Es trascender el edificio y el horario escolar, porque no sólo se los entiende como estudiantes, atendiendo una mirada holística.

“Te tratan bien, todo. (...) Si necesitas algo, ellos están ahí. (...) No es solamente voy al colegio, hago mi trabajo y fue. Es como más compañero.” (Estudiante H)

La importancia del cuidado y la protección, constituyen un elemento insustituible para el trabajo pedagógico; desde la perspectiva docente puede traducirse en estrategias de intervención y acompañamiento, en donde se reconocen los vínculos afectivos como facilitadores de la tarea y del encuentro personal (Dosso. 2017). Acompañar es generar las condiciones para el despliegue de cada adolescente, con sus necesidades y deseos. Es centrarse en el proyecto de vida de cada persona, sin dejar de mirar la grupalidad y su sentido comunitario. Porque esos proyectos se construyen, necesariamente, con los diversos *otros* que se presentan en sus biografías.

CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar esta investigación consideramos de gran importancia mencionar algunos aspectos que hemos analizado en este trabajo de manera focal y a su vez -algunos-, transversalmente. Para ello, es necesario remitirnos a la pregunta problema que nos motivó a investigar y a partir de ahí, desarrollar nuestras consideraciones finales.

Cuando nos preguntamos *¿qué relaciones existen entre las estrategias institucionales de la E.S.T.U. de José León Suárez, partido de San Martín, con las trayectorias educativas de los y las adolescentes que asisten a la misma en el año 2019?*, pensamos en conocer y analizar la propuesta educativa de lo que la institución denomina como *dispositivo de aceleración*. Partiendo de este interrogante, describimos a la institución desde sus orígenes y el contexto en el que nace, haciendo un recorrido de las transformaciones que vivió la escuela en sus primeros años de vida. Sus pilares y decisiones político-pedagógicas motorizaron una práctica educativa con un objetivo claro: restituir el derecho a la educación.

De esta manera, sostenemos que la estrategias de intervención y acompañamiento que la institución construye día a día se expresan en diferentes dimensiones.

En primer lugar, observamos que la escuela construye un lugar de pertenencia para los y las adolescentes, siendo un espacio para compartir, ser con *otros*, proyectar la vida -personal y comunitaria-, vivir nuevas experiencias que hacen a la adolescencia, en un marco de protección y cuidado. Teniendo como eje fundamental la construcción del ambiente, que educa con una impronta afectiva, familiar, construido constantemente en equipos.

Las experiencias de los y las estudiantes están fuertemente atravesadas por el sentido de pertenencia que tienen con la escuela y el lugar que ocupan dentro de la misma. Mantienen vínculos estrechos y profundos, sintiéndose esperados, en contraposición con sus experiencias pasadas en otras escuelas secundarias tradicionales. Remarcan el acompañamiento en distintas esferas de su vida por parte de la institución como hitos fundamentales en sus biografías. Existe, a partir de lo relevado, una coherencia entre lo que manifiestan los trabajadores de la escuela y lo que expresan los estudiantes, entendiendo esto como una apropiación de ideas y dinámicas institucionales por parte de los mismos.

A su vez, particularmente en el *dispositivo de aceleración*, se ponen en juego las representaciones sociales que se van construyendo a partir de la lectura que se hace sobre los adolescentes que ingresan a la escuela, que devienen en estudiantes, en relación a sus trayectorias educativas. Se presenta una homogeneidad relativa dentro del mismo; sin

embargo existe una heterogeneidad en la profundidad de cada biografía educativa. La repitencia o el abandono escolar se genera por diversas causas, rompiendo con la idea de que sólo es producto de situaciones de pobreza estructural. No es unicausal; es multicausal. En consecuencia, la intervención entrecruza lo macro -expresiones de la cuestión social, como son las desigualdades sociales- con lo micro -derechos vulnerados de los adolescentes del Área Reconquista-, a partir del acompañamiento educativo, siendo lo pedagógico intrínseco de lo social, en búsqueda del aumento de la autonomía de los sujetos y, por ende, su emancipación. Reconocemos en dicho accionar contra hegemónico una paradoja: que los sectores sociales postergados habiten instituciones que promuevan su permanencia y terminalidad educativa, significa incluirlos en un sistema que los expulsó, quebrando barreras generacionales en relación a sus trayectorias históricas.

A la hora de pensar, construir y proyectar el dispositivo, notamos que en este punto se encuentran distintas miradas. Para el área socio-educativa, el dispositivo va variando con el paso del tiempo, siendo estratégico -coherente con su función- para responder a las circunstancias que se presentan con los sujetos. Esto se contrasta con la mirada del área académica, en relación a cómo sistematizar y ordenar el dispositivo para que sea una propuesta adecuada para éstos estudiantes. Preservarlo por un período de tiempo determinado, que permita develar, a modo de resultados o conclusiones, un análisis crítico sobre el mismo, es otra de las posiciones que tensionan a la institución.

En relación a la posición docente, la categorizamos como colectiva-colegiada, debido a las diferentes instancias de trabajo en los equipo(s). Se comprende a la idea de justicia que se traduce en la inclusión, pero no únicamente para contener, sino siendo una inclusión de carácter propositivo, pensando el sentido de contener a los estudiantes dentro de la institución. Sumado a ello, la justicia se relaciona con el diseño curricular en referencia a un modo diferente de mirar los contenidos, incorporando una perspectiva desde los saberes situados.

La escuela se constituye en la centralidad de los vínculos entre educador y estudiante. En profunda relación con ello, podemos afirmar que el rol docente en sí, no genera capacidad de ejercicio del poder para ordenar a los estudiantes, ni capacidad de intervención alguna. Sumado a ello, comprende a la figura del Estado como clave para la restitución de derechos, reconociéndose parte de ésta, al ser una escuela pública que está enmarcada dentro de una universidad nacional.

Sus estrategias están configuradas a partir de la recuperación de los conocimientos del territorio, con perspectiva situada, ligando los saberes y las prácticas sociales que traen

consigo los adolescentes, con la academia. El trabajo modular se establece a partir de la lectura que realiza el equipo de aceleración sobre las trayectorias de los sujetos, con la finalidad de generar situaciones de enseñanza y aprendizaje que interpelen a los estudiantes sin que se sientan rechazados a la hora de (re)integrarse en la educación formal, contrastándose con el “deber ser”. Otra de las aristas que emergen en este análisis, tiene que ver con partir de las potencialidades, de los deseos de cada estudiante, de sus necesidades y de un desarrollo de la adolescencia que se presenta en constante dinamismo.

Sin embargo, en el ideal de esta posición docente colectiva-colegiada, existen tensiones en relación al deber ser, debido a las diversas trayectorias que presentan los y las profesoras, coordinadores socio-educativos, y otros trabajadores de la escuela. Asimismo, con respecto a los límites del accionar institucional, reconocemos en contraposición con la escuela secundaria tradicional, la dimensión espacio-temporal, dada la posibilidad de contar con sus educadores en momentos cruciales para las y los estudiantes. De manera que se traspasan las paredes del edificio para hacer escuela en el barrio, llegando incluso, a sus hogares para asistirlos ante eventuales emergentes.

Por último, es importante mencionar la decisión político-pedagógica de la escuela en relación a construir y fortalecer un anclaje territorial que se expresa a partir del trabajo en red con diferentes instituciones y organizaciones del territorio. Es en este punto en donde se configura a la interdisciplinariedad como una estrategia para abordar la propuesta pedagógica. Dicha estrategia se manifiesta en dos direcciones. Por un lado, la interdisciplina que trasciende lo edilicio, en donde se contemplan las diferentes esferas de la vida de los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad social; y por el otro, la interdisciplina que se ejerce dentro de la escuela en donde las distintas miradas de los profesionales de la educación confluyen en una propuesta pedagógica desde una perspectiva que mira al sujeto en su contexto. Ésta estrategia, entonces, responde a una forma posible de acompañar a las distintas biografías educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Carballada, A. La intervención en lo social. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Carballada, A. “La intervención en lo social como dispositivo” En: Revista Trabajo Social UNAM, Año 6, n°1, 2010: pp. 46-59.
- Cazzaniga, S. El abordaje desde la singularidad. Ficha de cátedra de la materia Trabajo Social V, cátedra Cazzaniga, Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad de La Plata, 1997.
- Charlot, B. “La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones”. En: Polifonías Revista de Educación, Año 3, n°4, 2014, pp:15-35.
- Clemente, A. “Sobre la pobreza persistente, su caracterización y abordaje” En: Revista de Políticas Sociales, Centro de Estudios de Políticas Sociales del Depto. De Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno, Año 1, n°0, 2014: pp.13-20.
- Corrosa, N; López, E; Monticelli, J. El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas. Buenos Aires, Espacio, 2006.
- D'Alessandre, V. El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2014.
- Danani, C. La recuperación de lo público: tres desafíos para reconstruir lo valioso y discutir el sentido. En: VV.AA. Políticas Públicas y Trabajo Social. Aportes para la reconstrucción de lo público. Buenos Aires, UNGS-Universidad Autónoma del Estado de México, 2012.
- Documento Integrador de la Escuela Secundaria Técnica UNSAM, no publicado - de uso interno para formación, Buenos Aires, 2018.
- Dosso, M. De la calle a la escuela: variaciones de la forma escolar para incluir estudiantes en situación de calle. Villa María, Eduvim, 2017.
- Dominicé, P. Lo que la vida les enseñó. En: VV.AA. El método (auto)biográfico y la Formación. Lisboa, Departamento de Salud, 1985.
- Dubet, F. ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2019.

- Foucault, M. *Arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Foucault, M. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Freire, P. *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Gaidulewicz, L. El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault. En: VV AA. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- Kantor, D. *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Del Estante, 2008.
- Kaminsky, G. y Varela, C. *Grupo Objeto y Grupo Sujeto*. Laboratorio de Análisis Institucional Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, 2001.
- Kessler, G. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Kessler, G. *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Lewkowicz, I. y Corea C. *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Landín Miranda, M. y Sánchez Trejo, S. “El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente” en *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, núm. 11, 2016: pp.343-359. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457647810002>
- Llosa, S. El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación en jóvenes y adultos. En: *Cuadernos de la educación* año VI, 2008.
- Manes, R. Investigación cualitativa y sus influencias teórico metodológicas sobre el trabajo social En: VV.AA. *Reflexiones en torno al trabajo social en el campo gerontológico. Tránsitos, miradas e interrogantes*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 2012.
- Mendizábal, N. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: VV.AA. *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Buenos Aires, 2006.
- Pizarro, R. *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago, CEPAL, Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos N° 6, 2001.

- Rancière, J. “La emancipación según Rancière”. En: Revista francesa Vacarme, 2009.
- Southwell, M. y Vassiliades A. “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. En: Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, n°11, 2013: pp. 163-187.
- Terigi, F. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia brindada en la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010. Organizado por el Gobierno de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, 23 de febrero de 2010.
- Terigi, F. Las cronologías de aprendizaje entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas. En VV.AA. Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas. Seminario II DNPS. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Tuñón, I. Condiciones de vida de las infancias pre-pandemia COVID-19. Evolución de las privaciones de derechos 2010-2019. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Buenos Aires, Serie para la Equidad, 2020.
- Vassiliades, A. Posiciones docentes frente a las desigualdades sociales y educativas. En VV.AA. Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas. Seminario II DNPS. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Vassiliades, A. “Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la asignación universal por hijo: posiciones, experiencias y sentidos en disputa”. En: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, n°1, año 13, 2017: pp 79-96.
- Vega, G. “El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad”. UNNE, Nuevo Itinerario. Revista digital de Filosofía, 2017:pp 136-158

Marco legal y normativo

- Ley nacional n° 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en 2005. Fecha de consulta: 13 de enero de 2021 Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

- Ley nacional n° 26.206. Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006. Fecha de consulta: 13 de enero de 2021. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Proyecto de Creación Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales. Convenio Marco de Cooperación entre Ministerio de Educación Nacional y Universidades Nacionales, 2014. Fecha de consulta: 16 de enero de 2021. Disponible en: https://www.uba.ar/archivos_uba/2014-03-26_12943.pdf pp. 7 - 16

ANEXO



Ministerio de Educación

ANEXO

Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales

A. INTRODUCCIÓN

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD) 2012-2016 tiene como fin profundizar las transformaciones alcanzadas y consolidar el proceso de consensos federales que se llevaron a cabo durante la década pasada para seguir fortaleciendo y mejorando el sistema educativo nacional.

Atendiendo a sus principios y con el fin de alcanzar la justicia educativa, el Ministerio de Educación de la Nación se propone la creación de Nuevas Escuelas Secundarias en barrios donde persiste la desigualdad social, con el fin de garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a los jóvenes de estas zonas.

Para esta acción estratégica se convoca a las Universidades Nacionales para generar propuestas en consonancia con las políticas que se vienen desarrollando desde las distintas áreas del Ministerio Nacional y con los lineamientos establecidos en los Acuerdos Federales para Educación Secundaria.

B. FUNDAMENTACIÓN

Uno de los objetivos que se planteó la sociedad argentina al sancionar la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) fue que la escuela secundaria debía ser para todos /as, asegurando una educación de calidad con igualdad de oportunidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; garantizando a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo.

La LEN propone e instala un cambio profundo y significativo en la concepción de la Educación Secundaria, pues la obligatoriedad del nivel interpela al histórico carácter selectivo de la escuela y se responsabiliza de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes.



Ministerio de Educación

Por ello, la política de transformación de la educación secundaria en marcha no debe conformarse con los logros hasta ahora alcanzados, sino que debe ser profundizada. Se trata de consolidar un modelo de escuela secundaria que sea decididamente inclusivo.

Desde la LEN, se propone ampliar la incorporación de los jóvenes al sistema educativo y se compromete al Estado como garante de la misma brindando las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

En este marco, el Ministerio de Educación de la Nación (ME) para cumplir con su obligación de garante del acceso a la educación, se propone sumar al sistema educativo un conjunto de escuelas secundarias, considerando oportuno para la creación de las mismas acuerdos y vínculos institucionales con las Universidades Nacionales, organizaciones sociales y las distintas jurisdicciones.

Este proyecto de creación de escuelas busca recuperar las innovaciones, los cambios, las experiencias presentes en el sistema educativo y junto con las Universidades construir una propuesta educativa que sume perspectivas a las políticas que se vienen desarrollando para el nivel, particularmente desde la sanción de la LEN.

La finalidad última es potenciar aún más los mejores recursos que dispone el Ministerio de Educación en los lugares donde se encuentran los y las jóvenes con mayores dificultades para acceder a las propuestas educativas vigentes. Se trata de garantizar el ingreso, el reingreso, la permanencia y promoción de estudios de todos/as los/las jóvenes que vivan en barrios en situación de vulnerabilidad, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social.

Las escuelas de nueva creación constituyen un proyecto vertebrado sobre la idea de alcanzar la justicia educativa allí donde persiste la trama profunda de la desigualdad social. La escuela en estos sectores es una de las garantías (entre otras ya implementadas) de la presencia del Estado allí donde más se necesita.



Ministerio de Educación

C. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta pedagógica está basada en sostener los rasgos identitarios de una escuela secundaria orientada o de modalidad técnico-profesional pero que incluya como parte constitutiva y troncal, las estrategias necesarias para hacer efectiva la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso a todos los/las jóvenes, contemplando para ellos los lineamientos propuestos en las normativas acordadas por el CFE a partir de la sanción de la LEN, del PNEOyFD y de las políticas que el Ministerio de Educación viene desarrollando para la escuela secundaria.

Se busca construir una propuesta pedagógica común para todas las escuelas en creación pero que a su vez cada una de ellas construya una identidad propia que contemple los diferentes contextos socio histórico donde se encuentren emplazadas y de la Universidad con la que articula.

1. Orientación

Se consideran dos opciones:

- Bachilleratos orientados que tengan como opción la Formación Profesional (FP)
- Escuelas de modalidad técnico-profesional

En ambos casos la orientación será definida de acuerdo a la evaluación conjunta entre el ME, la comunidad y la Universidad.

2. Propuesta curricular y formatos organizativos

El proyecto pedagógico de estas escuelas sostiene los rasgos identitarios de una escuela secundaria orientada o de modalidad técnico-profesional pero incluye como parte constitutiva y troncal las estrategias necesarias para hacer efectiva la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso a todos los/las jóvenes. Se contemplan para ello los lineamientos definidos en las normativas acordadas por el CFE a partir de la sanción de la LEN (resoluciones del CFE 47/08, 84/09 y 93/09), y de las políticas que el ME viene desarrollando para la escuela secundaria (ver Anexo Programas para Nivel Secundario).



Ministerio de Educación

Estas escuelas tendrán una duración de de 5 o 6 años en el caso de ser secundarias orientadas y 6 o 7 años en el caso de ser técnico-profesionales, de acuerdo a la jurisdicción donde se ubique la escuela -independientemente de que la misma esté bajo la órbita de una Universidad Nacional- con el propósito de garantizar la movilidad (Resolución CFE 100/10) con las escuelas de la jurisdicción donde está emplazada la escuela.

De acuerdo a la normativa vigente todas las ofertas de escuela secundaria se organizan en dos ciclos: un ciclo básico común de carácter general, que incluye espacios de taller para las escuelas técnico-profesionales, y un ciclo orientado de 3 o 4 años de duración según corresponda a la oferta.

La definición de la extensión horaria para estas escuelas contempla la necesidad de contar con una escuela abierta la mayor parte del tiempo posible. Se trata de hacer de la escuela un lugar que alberga la posibilidad de participar de múltiples y variados proyectos de aprendizaje que no se reducen a la cursada de las materias. Por lo tanto, este proyecto requiere para su concreción de una jornada mínima de 30 hs reloj por semana¹, horario extendido del equipo directivo y profesores designados en una gran mayoría con concentración horaria o cargos para hacer una escuela de puertas abiertas para cursar, estar y permanecer en una concepción de jornada escolar ampliada que incluye múltiples instancias y actividades. En este tiempo también se ofrecerán alternativas de profundización, recuperación o revisión de aprendizajes.

Es por ello que todas las escuelas de nueva creación de este Programa incluirán espacios complementarios como CAJ, Coros y Orquestas, Ajedrez y otros programas de la Dirección de Políticas socioeducativas del ME que serán integradas a la propuesta formativa como espacios optativos, pero con la posibilidad de que los mismos sean contemplados como formas alternativas de cursada y acreditación de algunos trayectos. Dado que se trata de escuelas que se desarrollarán en el marco de universidades nacionales, será altamente recomendable que la oferta de estos

¹ La duración de la Jornada en estas escuelas será variable de acuerdo a su modalidad y en función de los acuerdos vigentes (un mínimo de 25 horas semanales que se extiende a 30 hs reloj para las escuelas técnico-profesionales con una jornada diaria máxima de 8 hs).



Ministerio de Educación

espacios pueda ser ampliadas a partir de su articulación con propuestas de la vida universitaria, tanto sociales, deportivas o culturales como específicas de las orientaciones o tecnicaturas propias de estas escuelas.

Sobre la base de lo anterior, el ME elaborará una propuesta para estas escuelas cuyo formato escolar permite a los jóvenes participar en diferentes espacios, con recorridos variados, espacios de aprendizajes diversos, integrar su cotidianidad, su contexto con aprendizajes significativos sosteniendo la continuidad y regularidad que implica la escolaridad y un *equipo de enseñanza* de amplia presencia cotidiana para sostener las trayectorias a partir de la participación de cada actor en múltiples tareas institucionales.

Partiendo del marco normativo que dan los NAP, se ha desarrollado un plan de estudios con un ciclo básico organizado en forma graduada pero complementada con una concepción ciclada de la enseñanza y espiralada del aprendizaje proponiendo recorridos múltiples. La propuesta contempla también la posibilidad de realizar diversas formas de agrupamiento de los estudiantes de modo de atender a las diversas trayectorias educativas o fines específicos de la propuesta de enseñanza, dando lugar también a la elección de los estudiantes de acuerdo a sus intereses. Para ello la estructura curricular se compone de un conjunto de materias cuya carga horaria anual puede ser traducida en diversos recorridos que incluyan una organización interna con diversos formatos (seminarios, talleres), cursado de espacios en forma no graduada (como lengua extranjera, educación física o artes) y la inclusión de un espacio de acompañamiento a las trayectorias escolares (ver Anexo Propuesta Curricular).

El espacio de acompañamiento a las trayectorias escolares contempla también trayectos específicos de profundización o recuperación de saberes en el marco de una renovada concepción de la evaluación, la acreditación y la promoción en conjunto con el tiempo y espacio para el trabajo sobre el grupo y su devenir escolar; cuestiones que estarán a cargo de coordinadores de grupo y tutores académicos.

La escuela contará con los espacios y el financiamiento necesarios para la alimentación de los alumnos durante la jornada.



Ministerio de Educación

3. Régimen académico

- Régimen de cursada: el ciclo escolar debe garantizar los 190 días de clase y la cantidad de horas establecidas en la Propuesta Curricular para cada área/disciplina. La concreción, distribución y cronologización de la enseñanza será potestad de cada escuela respetando la carga horaria semanal de 30 horas de clase para el 1° y 2° año, y 32 horas de clase para el 3°.

La concreción de la propuesta deberá contemplar formatos flexibles, materias anuales, cuatrimestrales, seminarios, espacios socioeducativos y proyectos socio comunitarios variando de este modo los tiempos para estar en la escuela.

La escuela no cierra durante el mes de enero con el fin de organizar la modalidad "escuelas de verano".

- Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción: la definición del avance de aprendizaje de los estudiantes será fruto de una evaluación colegiada del cuerpo docente. Se incluye instancias para la revisión, recuperación o profundización de saberes a partir de la ponderación de aquello que necesita el estudiante para poder continuar sus estudios. El espacio de acompañamiento a las trayectorias así como la escuela de verano son instancias para trabajar sobre la profundización o recuperación de aprendizajes no logrados.
- Régimen de Convivencia: la vinculación entre escuela y comunidad debe impregnar los modos en que se tramitan las relaciones interpersonales en la escuela, acordar las formas de estar y habitar la escuela es responsabilidad de todos los actores que forman parte. En este sentido, convivencia y gobierno escolar van de la mano. Por ello se propone la creación de un Consejo de Asesoramiento y Convivencia integrado por el equipo directivo y representantes de docentes, padres, estudiantes y otros actores comunitarios cuyo funcionamiento permanente evalúe la situación institucional y la relación de la misma con las necesidades de la comunidad. Este Consejo elaborará un Acuerdo de Convivencia que tendrá renovación periódica (trienal por ej.).



Ministerio de Educación

4. Modos de gobierno

Las formas de gobierno de las escuelas surgirán del consenso entre el Ministerio de Educación de la Nación y las Universidades; los grados de participación de ambas instituciones están incluidos en una de las cláusulas del convenio que se suscribirá para tal fin. A saber:

1. El gobierno de la escuela es responsabilidad del Director y en segunda instancia del equipo directivo.
2. El Consejo Asesor y de Convivencia tendrá función deliberativa y consultiva, pero no resolutive.
3. Todas las escuelas deberán arbitrar los medios para la conformación de un Centro de Estudiantes y la representación de los mismos en el Consejo Asesor y de Convivencia.

Los modos de vinculación y participación de las autoridades de la escuela y el gobierno universitario serán exclusiva decisión de las universidades en función de sus propias normativas.

5. Modalidad de ingreso

La propuesta se basa fundamentalmente en el criterio de ingreso irrestricto. A partir de experiencias relevadas, se propone para el caso de sobredemanda, utilizar en forma progresiva el criterio de radio de cercanía y finalmente el sorteo. A su vez se garantizará un cupo para alumnos con trayectorias escolares interrumpidas.

6. Trabajo docente: actores institucionales, criterios de selección, capacitación y evaluación

El régimen de trabajo docente debe permitir el desarrollo del proyecto de escuela, respetando y promoviendo la estabilidad y la carrera docente pero contemplando también la revisión y renovación tanto del equipo docente como de la conducción. La planta docente estará conformada por docentes por cargo y por horas cátedras.



Ministerio de Educación

También es preciso tener en cuenta que, al igual que con el gobierno de la escuela, los docentes son trabajadores de la Universidad y su trabajo se regula de acuerdo con las normativas correspondientes.

Se propone un régimen de selección docente en acuerdo con el MEN a través de concursos abiertos y periódicos con reválida para lo cual es preciso definir normativa específica y formará parte del Convenio Programa.

Los equipos directivos y docentes tendrán capacitación específica a cargo del MEN y de la Universidad y su periodicidad y las temáticas se fijará en el Convenio Programa.

D. CONVENIO PROGRAMA

Se firmarán Convenios Programa entre la Universidad y la Secretaría de Educación en los que figurarán las especificidades de la propuesta considerando el contexto local. Estos convenios, además de contemplar el Punto C (propuesta pedagógica) de la presente propuesta incluirán los siguientes temas:

1. Financiamiento

El Ministerio de Educación será responsable directo del financiamiento de la construcción del edificio así como de la provisión del equipamiento inicial requerido para la puesta en funcionamiento de la escuela, firmándose un Convenio Específico al respecto.

Para la implementación de las acciones, la Universidad constituirá una Unidad Ejecutora técnico administrativa en los términos de la cláusula sexta y concordantes del Anexo 1 de la Resolución ME N° 1304/2013.

Asimismo, el Ministerio de Educación financiará –mediante convenios plurianuales– el plantel docente y no docente de la escuela convenida, el cual se efectuará mediante transferencias monetarias a la Universidad de acuerdo a los procedimientos existentes en el ME. También se contempla el servicio alimentario de los alumnos.



Ministerio de Educación

La Universidad gestionará los acuerdos necesarios para que el predio donde se localizará la escuela tenga la titularidad la universidad o el municipio donde se encuentra localizada.

2. Infraestructura y equipamiento

Se trata de edificios escolares que cuenten con variedad de espacios, para desarrollar las actividades formativas. Espacios de calidad y con excelentes condiciones de equipamiento que guarden relación con la propuesta pedagógica.

- Localización: el emplazamiento de la escuela será tema de análisis y decisión en cada zona, conjuntamente entre el Ministerio de Educación de la Nación y cada una de las Universidades respetando el espíritu original de la propuesta. Para ello cada universidad se compromete al relevamiento de la localización y las condiciones materiales y las necesidades para el emplazamiento. Es importante considerar que el debate por el espacio físico de estas escuelas no se agota con encontrar la estructura donde funcione. Este tema debería ser debate central con la comunidad y en relación con la "oferta educativa" de la zona para no despoblar otras escuelas y dar respuestas a las necesidades de oferta educativa.
- Construcción: el diseño arquitectónico de la escuela, el procedimiento de contratación de la obra, así como el control de su construcción y la definición del equipamiento necesario, serán responsabilidad técnica y administrativa de la Universidad a través de la Unidad Ejecutora, en los términos y con los alcances de la RM 1304/2013.
- Recursos: será aporte del ME el equipamiento mobiliario, bibliotecas, laboratorios, netbooks, pizarras, talleres y cualquier otro insumo acordes a la modalidad de cada una de las escuelas.

3. Seguimiento y monitoreo



Ministerio de Educación

Hasta su organización definitiva (proceso de creación/normalización) el Ministerio de Educación y sus áreas de injerencia tendrán participación activa en el seguimiento, monitoreo y evaluación del proyecto.

Las características, mecanismos y periodicidad del seguimiento y monitoreo formarán parte del Convenio y/o convenios programa a firmarse entre el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Educación y la Universidad.

Trayecto de
FORMACIÓN

Documento integrador Diciembre 2018

Escuela Secundaria UNSAM



Contenido

1) Introducción	3
Bibliografía:	3
2) Los cuatro pilares de nuestro Horizonte pedagógico.	4
Visión Orientadora: Los pilares que sostienen nuestra escuela	4
La Pedagogía de la Presencia	4
Pensamiento situado	5
Justicia Curricular	6
Interdisciplinariedad	6
3) Desarrollo de Capacidades	7
Las 7 capacidades generales del Ciclo Básico	7
Capacidad nro. 1:	8
Capacidad nro. 2:	8
Capacidad nro. 3:	9
Capacidad nro. 4:	10
Capacidad nro. 5:	10
Capacidad nro. 6:	11
Capacidad nro. 7:	11
4) Las Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción	12
¿Cómo decidimos qué enseñar?	12
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA Y PROYECTO DE ACCIÓN	13
CAPACIDADES ESPECÍFICAS	15
CONCEPTOS ESTRUCTURANTES	15
UNIVERSO SITUACIONAL	16

5) Los Temas del Universo Situacional de los Jóvenes del área Reconquista	21
Escuela y educación	21
Campo Hábitat y Territorio	21
Campo Experiencias, cuerpo y cuidado	22
Campo Violencias	22
Campo Culturas Juveniles y Tiempo Libre	22
Campo Economía y Sustentabilidad	23
Campo Género y Sexualidades	23
Campo proyecto de Vida	23
Campo Religiosidad	23
6) Hacia la construcción de las Capacidades Generales del Ciclo Orientado	24
TRABAJO	25
ESTUDIO (Ser estudiante)	26
TEMPORALIDAD	27
GÉNERO (Perspectiva de Género)	28
LECTURA DEL MUNDO	29
PARTICIPACIÓN POLÍTICA	30

1) Introducción

Desde la creación de la Escuela Secundaria UNSAM, el colectivo docente ha venido construyendo y participando de un itinerario de formación que permite pensar sus prácticas y contrastarlas con el proyecto de la escuela, el lugar y el contexto en el que está situada y los estudiantes para los que es pensada.

De la práctica diaria como docentes y a partir de los vínculos que se forjan con lxs estudiantes en los desayunos, los buenos días, en las aulas, los recreos, almuerzos y demás espacios escolares, se va construyendo la necesidad de poner en cuestión algunos de los rasgos característicos de la escuela secundaria. El equipo docente piensa y transforma sus prácticas para poder facilitar espacios de enseñanza que resulten significativos para lxs estudiantes, que les permitan hacer concurrir diversos saberes al momento de pensar sobre problemáticas de la realidad y que les impulsen a pensar modos de accionar sobre ella.

Se comenzó por pensar algunos pilares de nuestro Horizonte Pedagógico, es decir, marcos teóricos, ideológicos y éticos que son a la vez punto de partida, referencia, y horizonte que orienta las prácticas. Estos son la Pedagogía de la Presencia, el Pensamiento Situado, la Interdisciplinariedad y la Justicia Curricular.

Luego, se formularon aquellas capacidades que lxs estudiantes deberían poder desarrollar a lo largo de su trayectoria por la escuela, y que lxs docentes deberían poder facilitar a través de las diversas situaciones de enseñanza. Se toma la categoría de capacidades en referencia a saberes, que se articulan con prácticas socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas (Carlos Cullen, 2001) y ecológicamente sustentables. Estas capacidades

de los estudiantes necesariamente implican capacidades docentes que puedan promoverlas.

Después, para poder pensar en escenarios de enseñanza que estén situados, ligadas a los sujetos y sus contextos, la formación abordó la metodología de diferentes experiencias que toman los conceptos de Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción. Se realizaron lecturas sobre éstas y ejercicios para pensar qué enseñar y cómo planificar en función de las Situaciones Problemáticas.

Finalmente, para poder desarrollar esta metodología se trabajó sobre los Temas del Universo Situacional: campos de indagación que son importantes para la vida de les jóvenes. Luego de realizar entrevistas y reflexionar sobre las voces se construyeron Situaciones Problemáticas en torno a las cuales se reorganizó parte del currículum 2018.

El colectivo de profesorxs de la Escuela Secundaria UNSAM ha desarrollado y cursado este itinerario de formación a nivel interno a través de encuentros presenciales y virtuales en la Plataforma de UNSAM Digital. Esta experiencia tuvo como resultados el desarrollo e implementación de este Horizonte Pedagógico, la reflexión sobre el propio accionar educativo y la construcción de vínculos situados con los estudiantes y sus familias.

Bibliografía:

CRISIS DEL MODELO FUNDACIONAL DE LA ESCUELA MEDIA

- Southwell, M (2008) “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades”. Propuesta Educativa N°30, Año 15, Volumen 12, pág. 23-35.

- Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles.", *Propuesta Educativa* Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 63 a 71

HORIZONTE PEDAGÓGICO

Pedagogía de la presencia

- Gomes da Costa A.G (1995), *Pedagogía de la presencia*, Madrid: Ed. Losada, 1 ed.

Pensamiento Situado

- Kush, R. (1962) "Introducción a América". En *América Profunda*. Buenos Aires: Hachette.
- Kusch, R "Un maestro a orillas del Lago Titicaca"

Justicia curricular

- Conell, R. W. (2009) *La justicia curricular*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf> U

Interdisciplinariedad

- Torres Santomé, Jurjo (1998). "Las razones del curriculum integrado", en en *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, pp. 29- 95
- Torres Santomé, Jurjo (1998) "Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado" Capítulo IV: La planificación de un currículum integrado.

CAPACIDADES

- Cullen, C. (2008) "Capítulo 6: De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos". En *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La crujía.
- Orozco Fuentes, B y Rodriguez, L. M. "Saberes socialmente productivos y educación"

MARCO METODOLÓGICO PARA EL UNIVERSO SITUACIONAL

- AAVV, *Ministerio de Educación- Acuerdo de la Mesa Federal. Desarrollo y construcción de capacidades para la EPJA. (2009) Mimeo.*

CAPACIDADES GENERALES DEL CICLO ORIENTADO

- AAVV, *Documento de formación interno.(Trabajo, Ser estudiante, Género, Lectura del mundo, Participación)*
- *Hacia las Capacidades del Ciclo Orientado (Documento en construcción)*

2) Los cuatro pilares de nuestro Horizonte pedagógico.

Visión Orientadora: Los pilares que sostienen nuestra escuela

La Pedagogía de la Presencia

La pedagogía de la presencia es la importancia del vínculo. Nace de querer a los adolescentes y jóvenes, del interés por las potencialidades de cada joven. Exige de los adultos un aprender a hacerse presente. Es un "estar" que siempre propone viabilizar el paradigma emancipador. Es decir, que en vez de corregir, compensar o ayudar a adaptar, lxs educadorxs contribuyen a que lxs jóvenes se revaloricen (a partir de comprender que tienen valor para otros) y se conviertan en

una fuente de iniciativa, libertad y compromiso consigo mismxs y con otrxs.

La relación entre educador/a y educandx en esta pedagogía está basada en el consentimiento y respeto mutuos y en la reciprocidad entre las dos presencias que se revelan, aceptan y comunican una a la otra. Lxs educadorxs deben implicarse por completo, interesarse por las potencialidades y dificultades de lxs educandxs, sin perder de vista que en el trabajo cotidiano se debe destacar

la importancia de los límites para el bien de cada unx y el de todxs, haciendo partícipe a todxs de la elaboración de las normas. Lxs educadorxs que logran entender la autoridad como

reconocimiento, se liberan del miedo y la incertidumbre.



Pensamiento situado

Acordamos que en nuestra escuela lxs sujetos y sus contextos deben ser el centro de la propuesta educativa. Todxs hicimos un esfuerzo por conocer los intereses, fortalezas, potencialidades y dificultades de nuestrxs alumnxs, así como también sus familias y contextos. Si bien este es el comienzo, el pensar de forma situada remite a una forma de concebir el conocimiento: los conceptos surgen siempre asociados a contextos y a procesos singulares.

El pensamiento situado procura superar al helenocentrismo, el eurocentrismo e incluso al occidentalismo fijando la mirada en el locus enuntiationis (lugar de enunciación) como modo de situar la universalidad. Los conceptos y categorías científicas tienen que ser siempre remitidos a la situación particular en la que

fueron elaborados para devolverles su sentido más pleno. El lugar de la enunciación no es solamente gnoseológico o epistemológico, sino también axiológico: hay opciones, posicionamiento, valoraciones que conforman un horizonte de precomprensión que debe ser explicitado y criticado para ser asumido conscientemente. Una consecuencia de la no explicitación de este "lugar" es el ocultamiento del posicionamiento político respecto del eje autonomía-dependencia. Lxs sujetos del pensamiento situado son un nosotrxs cultural y latinoamericanamente situado.

El pensamiento situado posibilita relacionar y articular los planos universal, particular y singular. Lo que se pone en juego es la relación universal-particular, o mejor dicho, un modo de

entender esa relación. El desafío está en mantener la tensión sin reduccionismos teóricos ni prácticos. Por lo tanto, la situación es el suelo nutricional de partida y no un techo que impide mirar las estrellas. Es situado no porque se refiera a un objeto o fenómeno ubicado en el tiempo y en el espacio de los sujetos, sino porque se piensa desde “donde los pies pisan”. El que yo educadorx, me proponga como objetivo que lxs

Justicia Curricular

El concepto de justicia curricular está sustentado en el concepto de justicia social. Según Connell (2006:61) “la justicia social requiere cambiar de punto de partida (...), de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas”. Esto significa cambiar la posición desde la que miramos: plantear, por ejemplo, los temas económicos desde la situación de lxs pobres, y no de lxs ricos; plantear las cuestiones de género desde el lugar de las mujeres y las disidencias; plantear las cuestiones raciales desde el lugar de lxs más discriminadxs.

Entonces, desde lo curricular, implica reconocer que el currículum hegemónico actual expresa los intereses de lxs más favorecidos. Por lo tanto, desde la justicia curricular resulta necesario

Interdisciplinariedad

Si nos proponemos partir de las Situaciones Problemáticas que planteen un dilema para lxs sujetos y sus contextos (en lugar de tomar como punto de partida los contenidos disciplinares), será necesario interrogar los conocimientos. Un trabajo interdisciplinario implica la concurrencia

alumnos aprendan las características de una villa, del río Reconquista o la contaminación ambiental no es suficiente para conformarse como aprendizaje situado. Los contenidos deben interpelar al estudiante y constituirse como punto de partida de aprendizajes relacionados a otros contextos. Un pensamiento situado es siempre dialécticamente universal y singular.

diseñar un currículum y proyectos contra hegemónicos que organicen el conocimiento de forma diferente: un diseño coherente con un marco teórico donde la estrategia educacional busque producir más **igualdad** e inclusión y generar en lxs estudiantes capacidades, habilidades, actitudes y valores que lxs formarán para **participar** como ciudadanxs activxs, críticxs, creativxs e informadxs en un contexto local, nacional e internacional. Para poder lograr esto, debemos también reconocer los valores culturales de las subculturas juveniles, como por ejemplo el sentido que le dan a la vida y a la muerte, los saberes adquiridos en la experiencia social, política, productiva y ecológica.

de saberes, de modo que se vuelvan significativos para ofrecer herramientas en el abordaje de situaciones en su complejidad, y para ofrecer alternativas que permitan construir y desarrollar acciones transformadoras.

Lo interdisciplinario pretende establecer diálogos entre las lógicas disciplinarias que critican los modos históricos de compartimentalizar el conocimiento. La exploración de prácticas alrededor de Situaciones Problemáticas exigen un pensamiento complejo que integre múltiples miradas en un enfoque holístico.

3) Desarrollo de Capacidades

Si creemos que es necesario crear un currículum contrahegemónico y situado no podemos seguir centrando nuestra enseñanza en contenidos “universales” sino que, a través de pensar de forma situada, debemos buscar desarrollar capacidades que sean significativas y socialmente relevantes para nuestros estudiantes.

Al asumir el enfoque basado en el desarrollo de las capacidades, se cuestiona la creencia que supone que el aprendizaje secuencial de los conocimientos produce espontáneamente la capacidad de actuar en forma situada y permite transformar la realidad.

Por el contrario, comprender al proceso de aprendizaje en términos de capacidades implica **relacionar, poner en juego y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser:**

- **socialmente productivas**
- **políticamente emancipadoras**
- **culturalmente inclusivas (Cullen:2009)**
- **y ecológicamente sustentables.**

El enfoque de capacidades es superador del de contenidos y del de competencias¹, ya que incluye estos conceptos, pero también supone sujetos colectivos pensando y accionando **desde** su territorio.

Las 7 capacidades generales del Ciclo Básico

Definimos entonces 7 capacidades generales para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria que queremos contribuir a desarrollar en nuestros estudiantes. Algunas consideraciones:

- Son básicas porque las creemos indispensables y porque las consideramos una base a partir de la cual construir y desarrollar más capacidades.
- Son 7 capacidades en las que deberíamos concentrarnos a lo largo del primer ciclo de enseñanza secundaria y continuar propiciando su desarrollo a lo largo del resto de la escolaridad.
- No son un producto cerrado capaz de ser alcanzado en su totalidad, sino que las vemos más como un continuum que puede seguir profundizándose a modo de espiral.
- También algunas de ellas son capacidades más simples que posibilitan luego el desarrollo de capacidades más complejas: son el primer trayecto en la espiral.

A continuación se presenta cada una de ellas con una introducción que fundamenta la necesidad de incluirlas, así como el punto de vista desde el cual han sido pensadas. En este punto, creemos que es

¹ Para profundizar el concepto de competencias ver la entrevista de Perrenout:

importante concentrarnos y comprender entre todos la intención de cada una de ellas más que hacer foco en la redacción.

Capacidad nro. 1²:

Los jóvenes de nuestra escuela se comunican de múltiples maneras, pero en muchos casos “la palabra” no se hace presente, y en ocasiones no es utilizada para resolver conflictos. También, en las ocasiones en las que utilizan las palabras, en general les cuesta escucharse, se superponen al hablar, gritan, les cuesta ponerse de acuerdo y construir un discurso juntos. Además, muchas veces no asumen que lo que dicen tiene consecuencias, que “la palabra” también puede herir.

En una sociedad en que “la palabra” es importante como forma de comunicación, creemos que convivimos con pibes y pibas que tienen su “palabra” devaluada.

Los diferentes actores de la sociedad arman discursos sobre sí mismos y sobre los otros. Sin embargo, no todos son escuchados o no se sienten habilitados para hablar. Los jóvenes en general asumen un lugar donde “la palabra” no está destinada para ellos. Y nuestros jóvenes en particular, parecen aún más percibir a su palabra como no- válida, no- autorizada (en sus casas, en el barrio, en sus experiencias escolares anteriores, etc.).

Por lo tanto, en una sociedad que distribuye de forma tan inequitativa “la palabra”, creemos que la escuela debe ser un lugar para recuperar los sentidos de “la palabra” e incluso ayudarlos a construir “nuevas palabras”. Consideramos que su palabra debe ser puesta en el centro como una forma habilitada y emancipadora de expresar sus ideas, sentimientos, opiniones y demandas. Y que junto con el uso de la palabra necesitamos promover en ellos la escucha de los otros para habilitarlos al aprendizaje y a la construcción de un discurso colectivo.

Por lo tanto, debemos contribuir a que los jóvenes de nuestra escuela sean capaces de:

Escuchar “la palabra” de otro y hacer uso de su propia “palabra” para comunicar y expresar ideas, sentimientos, opiniones y demandas, en una sociedad que no distribuye la palabra en forma igualitaria.

Capacidad nro. 2:

Habitualmente, en la escuela, la resolución de problemas se utiliza como un recurso para el aprendizaje de ciertos conocimientos y habilidades. Es decir que se inventan “problemas” para que los alumnos resuelvan y en consecuencia aprendan o apliquen determinado contenido. Sin embargo, consideramos que estos no son realmente “problemas” ya que los docentes de antemano (e incluso las personas que redactaron los libros de texto que contienen dichos problemas) saben su solución (que es única e inalterable).

Los jóvenes que asisten a nuestra escuela tienen problemas diarios reales, que tienen que ver con su presente, con lo inmediato. Viven en la incertidumbre, sortean obstáculos y peligros apelando a sus conocimientos y a sus prácticas.

Creemos que la escuela tiene que ser un lugar para pensar, deconstruir y analizar esos problemas, contribuir a definirlos juntos y buscar alternativas para su resolución. ¿Qué quiere decir “definir” problemas? Nos referimos, en primer lugar, a deconstruir cómo fueron definidos esos problemas, desde qué lugar, a poder analizarlos. Y luego, poder situarlos en un contexto, en un enfoque, para pensarlos en nuestros propios términos.

Para esto la escuela debe contribuir a que puedan situarse en el mundo con mejores herramientas relacionadas a las ciencias y a diferentes campos del saber, que les permitan vincular los conocimientos con sus prácticas sociales y estar así mejor preparados para definir

² Los números en las capacidades no hacen alusión a un orden de importancia. En el documento final se expresarán con viñetas y no con números. Ahora utilizamos números para referirnos a ellas más fácilmente.

y resolver sus problemas. Los campos de conocimientos deben ser entendidos como potencias para actuar: como otorgadores de herramientas para la resolución, y a la vez como enfoques desde los cuales plantear y definir problemas. Por lo tanto, la escuela debe contribuir a que sus estudiantes sean capaces de:

Definir problemas y buscar soluciones creativas³, integrando el sentido común de los estudiantes adquirido a través de la experiencia, los saberes propios, los saberes populares, y los saberes⁴ de los distintos campos de conocimiento, en un contexto social en el que las definiciones, y en consecuencia las soluciones, son por lo general impuestas.

Capacidad nro. 3:

Los alumnos de nuestra escuela muchas veces reproducen lógicas y asumen supuestos que priman en los discursos dominantes a los que acceden de múltiples maneras, y también que expresan sus familiares y vecinos. En muchos casos éstas son lógicas de discriminación y lógicas binarias del amigo y del enemigo, del nosotros (los de este barrio, los de este club de fútbol), y los otros (del barrio del otro lado de la avenida, del otro club).

De esta manera la “realidad social” se presenta constante, invariable, natural e inmodificable. En ella hay sujetos e instituciones, policías, escuela, organizaciones sociales, políticas y culturales donde se visibilizan relaciones de dominación y cooperación, también hay trabajo y formas de producción, hay cultura, fiesta e ideología.

Para nuestros estudiantes, en general, el pasado no tiene que ver con el presente, los espacios geográficos no revelan mucho para explicar la realidad social que viven y la participación es

³ La palabra “creativas” es utilizada aquí como lo nuevo, lo que aún debe ser creado, lo que aún debe ser construido. Esto no quiere decir que pretendamos que los estudiantes creen esas soluciones desde cero, sino que como un niño pequeño cuando aprende cualquier práctica, la crea para sí mismo.

⁴ “Saberes” hace referencia a la combinación de conocimientos, prácticas, habilidades y actitudes de un campo del conocimiento.

cosa de otros y otras. Es necesario que reconozcan que las sociedades no son naturales y son construidas, y que en consecuencia pueden participar en la construcción de una sociedad justa.

Es necesario que la escuela tensione constantemente estas reproducciones y que nuestros alumnos comprendan que el conocimiento es una construcción, y que en consecuencia depende de aquel que lo construye. Producir nuevas explicaciones genera condiciones para la participación. Por tanto, los estudiantes deben ser capaces de:

Participar en la construcción colectiva de una sociedad más justa con una mirada que problematice lo obvio, lo dado, lo naturalizado, lo establecido.

Capacidad nro. 4:

La sociedad en la que vivimos parece tener una concepción lineal del funcionamiento y de la participación de los seres humanos en el universo: extraemos recursos, producimos algo con ellos, los comercializamos y luego los desecharnos. Esta forma de entender el mundo asume que los recursos son infinitos, que siempre va a haber más de dónde extraer, y que los lugares donde depositar los desechos también son infinitos. Un desafío central de nuestra sociedad, y en particular de la educación, consiste en problematizar el sistema social y económico de producción para que el uso de recursos limitados potencie el desarrollo social y económico.

Nuestros alumnos se encuentran ubicados geográficamente (y muchas veces simbólicamente) al final de este sistema lineal: rodeados de desechos. Además, no parecen ser conscientes de los impactos que tienen las acciones que realizan sobre sí mismos y sobre otros. Creemos que la escuela debe ser un espacio para reflexionar acerca de esta posición y para mostrar a sus alumnos que los recursos son finitos y que el sistema no es lineal sino más bien circular, y en consecuencia interdependiente. Por

tanto, queremos que la escuela promueva nuevos modos de usar la energía y los materiales, la reutilización, nuevas formas de intercambio, nuevas formas de producción, y nuevas formas de relacionarse con el resto de los seres que nos rodean.

Por lo tanto, debemos contribuir a que sean capaces de:

Transformar el ambiente que los rodea desde una concepción que reconozca a todos los seres (y en consecuencia a sí mismos) como parte de un sistema abierto, circular e interdependiente, en el que, en consecuencia, las posiciones dentro del mismo son dinámicas.

Capacidad nro. 5:

Los adolescentes y jóvenes que transitan la escuela recorren sus pasillos, estudian en sus aulas, juegan en los recreos, y sólo por hacerlo, la construyen. Ponen en juego dentro de la escuela una forma de habitar que tiene que ver con la manera en que perciben el mundo, se relacionan con las personas y con las cosas. Y esta manera tiene que ver con sus experiencias presentes pero también pasadas. Además de lo vivido en diferentes contextos y de la forma en que se han relacionado con diferentes actores, sus experiencias escolares pasadas afectan la forma de habitar la escuela que tienen ellos hoy en día. En particular, muchos de nuestros estudiantes han sido expulsados del sistema educativo, han repetido el curso (en muchos casos varias veces), y en consecuencia presentan sobreedad. En muchos casos asistían a la escuela pero no se involucraban con la misma.

Pretender que en la escuela sucedan nuevas formas de habitar, exige un pasaje del tránsito a la implicación, donde se construyan significados comunes, se constituyan grupos, se redefinan identidades, formas de relacionarse y comunicarse. La implicación supone ser “parte de”, los vuelve protagonistas de las situaciones que se vivencian en la escuela y les permite proyectarse hacia otros espacios públicos y

barriales. Implicarse supone estar realmente en la escuela: dejarse interpelar, vulnerar, involucrarse, hacerse responsables. La escuela no les viene dada del afuera, sino que para hacerse requiere de su implicancia.

Entonces, debemos contribuir a que nuestros alumnos sean capaces de:

Asumirse como protagonistas y apropiarse de nuevos modos de estar en la escuela para proyectarlos en espacios y territorios que habitan con otros.

Capacidad nro. 6:

Nuestros estudiantes suelen resolver usualmente los conflictos y discusiones desde la violencia física. Ésta es muchas veces una oportunidad para poner en juego su valía personal, su posición en el grupo, la imagen de sí. El cuerpo y su fuerza son un recurso para sostener ese ordenamiento. Suele ocurrir que se pelean y se vuelven a amigar rápidamente, como si la pelea fuera más importante que el conflicto que la originó.

Por lo tanto, podríamos decir que nuestros estudiantes vivencian el cuerpo como un espacio simbólico en donde se ponen en juego formas de asumir riesgo, resistencia, dolor, aguante, etc. Esto ha sido aprendido en el contexto en el que habitan, en el que muchas veces deben asumir el riesgo de una confrontación física, en la que el cuerpo vale en tanto es fuerte. Quien no se asume desde este lugar es visto como débil e impotente, quedando así por fuera de esa lógica que le da sentido y pertenencia a su grupo de pares.

Al mismo tiempo, nuestros estudiantes son adolescentes, que atraviesan una etapa de cambios en sus cuerpos, con los que muchas veces no se sienten cómodos o no saben cómo interpretar. Suelen seguir estereotipos, valores y prácticas sin preguntarse de dónde vienen o por qué las siguen.

Como escuela nos proponemos que nuestros estudiantes puedan vivenciar el cuerpo desde otro lugar, descubrir otras formas de

corporalidad, no sólo en el teatro, el dibujo, el entrenamiento físico y el juego, sino en todos los espacios de la escuela. Todos nuestros cuerpos, en todos los espacios, expresan sentimientos y emociones, intereses y gustos, conocimientos. Por lo tanto, todos los espacios deberían ser propicios para explorar estas posibilidades y formas de vivenciar lo corporal.

Así, el cuerpo puesto en una nueva relación con otros, puede dejarse cuidar, cuidar a otros, expresar sentimientos, emociones, aprender de lo diverso, complementarse con los otros y fortalecerse.

Nuestros estudiantes deberían ser capaces de:

Vivenciar una corporalidad que reconozca y respete su propio cuerpo y el de otros, libre de elegir, que le permita expresar sus sentimientos, gustos e intereses, y vincularse con los otros desde el cuidado, disfrute y placer.

Capacidad nro. 7:

Por lo general, en la escuela se les suele preguntar a los alumnos, ya desde la Primaria, “¿Qué querés ser cuando seas grande?”, y las justificaciones para la enseñanza de ciertos contenidos suelen ser que ya les servirá para el futuro, “para cuando sean grandes”, ya sea para sus trabajos y/o para sus estudios futuros. Al mismo tiempo, se suele creer que los estudiantes que provienen de barrios marginados/vulnerables no tienen capacidad de

proyección, de soñar futuros posibles, como si esta capacidad fuera algo intrínseco, innato a todos los seres humanos.

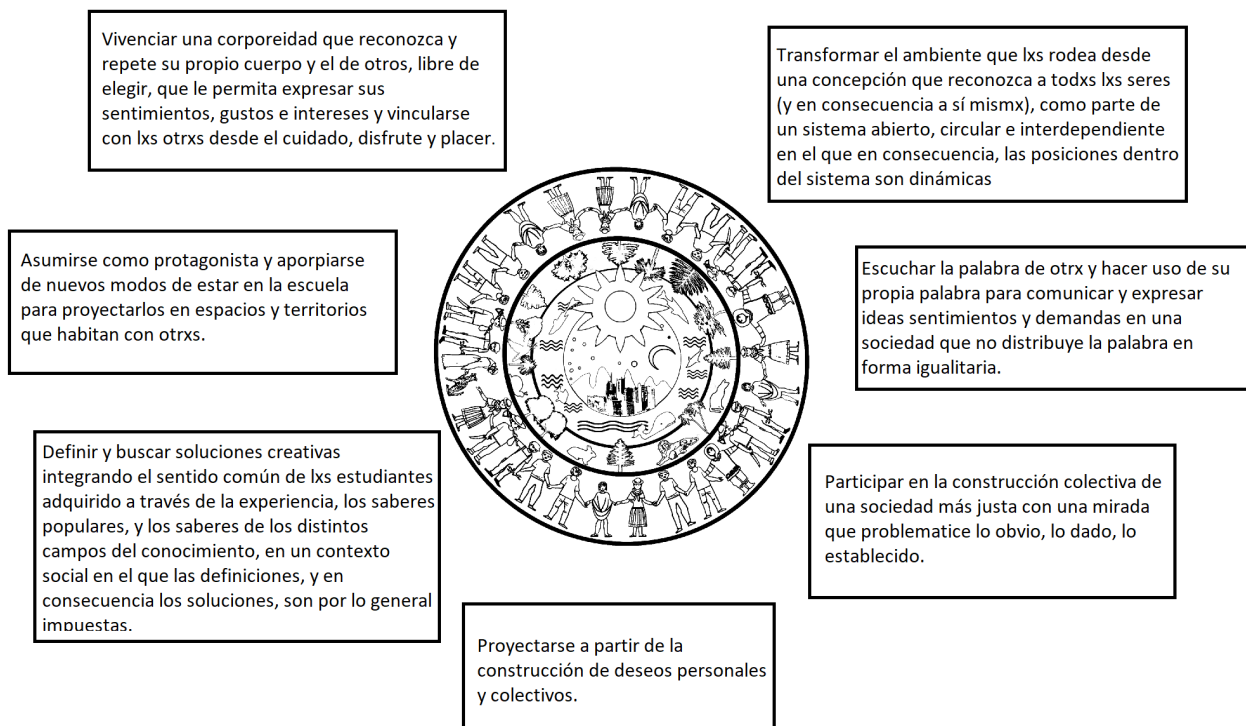
Con esto no queremos decir que no haya que promover que los estudiantes piensen en su futuro, sino que la capacidad de desear, de apasionarse, de interesarse, de proyectarse es algo que también se aprende. Y que ese deseo no debe estar sólo ligado al futuro lejano, sino al presente: el desear para actuar ahora mismo.

Consideramos que la escuela debe ofrecer a sus estudiantes instancias para que puedan explorar e indagar sobre aquello que les gusta, aquello que los apasiona, aquello que los motiva y moviliza, para que los estudiantes puedan construir sus propios deseos y también deseos colectivos. Creemos que los deseos no se encuentran sino que se construyen a partir de preguntas, desafíos, conocimientos, diferentes objetos culturales, etc.

Suponer que tal o cual conocimiento es sólo significativo porque les servirá “para el futuro” es también suponer que todos necesitan lo mismo. En nuestra escuela, por el contrario, creemos en la individualidad y en las potencialidades de todos nuestros alumnos. Desear es también diferenciarse, desarrollar nuestra propia subjetividad.

Por lo tanto, queremos promover que nuestros estudiantes sean capaces de:

Proyectarse a partir de la construcción de deseos personales y colectivos.



4) Las Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción

¿Cómo decidimos qué enseñar?

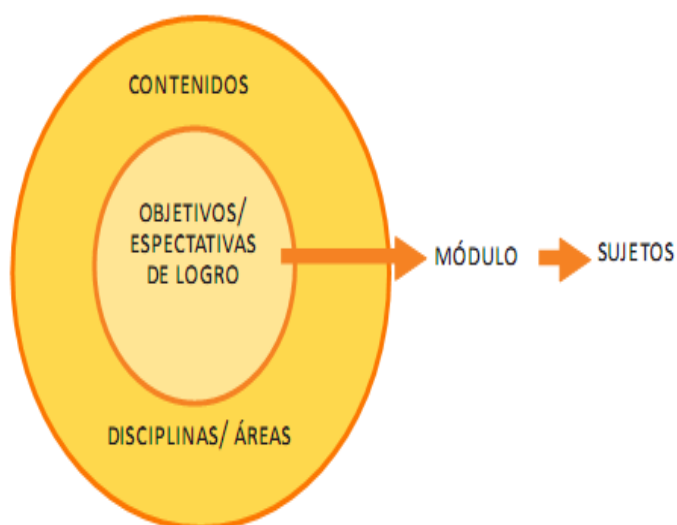
Para desarrollar un currículum situado y contra-hegemónico tomamos como referencia metodológica el Documento *“Hacia la estructura curricular de la educación permanente de jóvenes y adultos”* elaborado por la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, y aprobado por la Mesa Federal de la EPJA en noviembre de 2011.

Como colectivo docente pensamos de qué modo hacer para que los contenidos, centrales de cada área o disciplina no sean enseñados de forma arbitraria, porque así lo indica el currículum hegemónico, sino que sean significativos para la comunidad en la que estamos insertos, que adquieran sentido en la medida en que permitan abordar, pensar, problematizar, incidir en, y transformar, las realidades situacionales del territorio y de los sujetos con los que trabajamos.

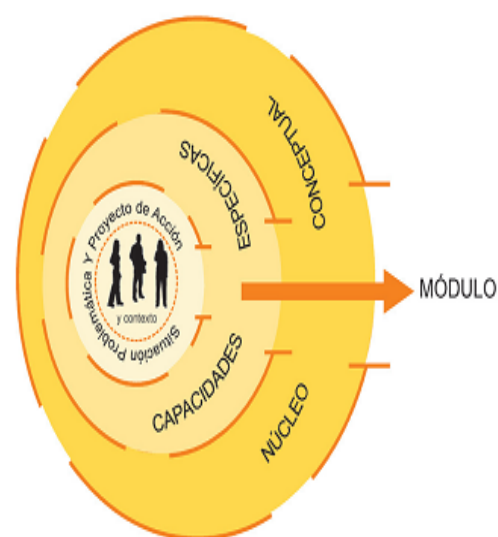
Ello implica que nos preguntemos por el modo más pertinente de definir qué enseñamos y cómo lo hacemos. Estamos intentando discutir y repensar los modos tradicionales en que se definen los saberes escolares como conocimientos arbitrarios, alejados de las realidades contextuales, porque entendemos que esos modos alimentan una concepción instrumental del saber, como algo dado que está allí para ser incorporado acríticamente. Estamos en la búsqueda de nuevos modos que pongan en el centro de la escena, problematizándolos, a las realidades de lxs sujetos y sus contextos, y que los conocimientos disciplinares o areales acudan para echar luz, resignificar y continuar problematizando esas realidades.

A continuación copiamos algunos fragmentos del documento citado que definen algunos de los conceptos e ideas con las que venimos trabajando.

visión orientadora tradicional



visión orientadora de nuestra propuesta para la EPJA



Comparación de construcción de los Módulos de acuerdo con la Visión Orientadora propuesta. (*"Hacia la estructura curricular de la educación permanente de jóvenes y adultos"*, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 20)

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA Y PROYECTO DE ACCIÓN

"Las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS son aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad (...) que comprometen existencialmente a los sujetos en tanto les provocan un dilema ético, un desmoronamiento de lo conocido hasta el momento, que irrumpen en el presente como algo nuevo que desconcierta y obturan la posibilidad de pensar a futuro.

Estos aspectos o dimensiones de la realidad se deben considerar en relación con el entorno social, político, económico, cultural, ecológico e institucional. Este entorno multidimensional funciona como marco general y es desde donde se los define como problemáticos. Por lo tanto alude a un aquí y ahora histórico a partir del cual resulta relevante para los sujetos.

Es por esta relevancia individual y social que las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS generan un grado de conflictividad⁵ que requiere de los sujetos el

pensar y mirar críticamente la realidad en que están inmersos para tomar conciencia de su importancia y poder generar acciones transformadoras. En otras palabras, que logren identificarlas, describirlas y, fundamentalmente, problematizarlas.

Esto implica que los sujetos se dejen sorprender, preguntarse por lo que aparece como natural y dado, cuestionar lo cotidiano (Sirvent, 2008) y partir del sentido común para iniciar un camino de búsqueda y reflexión con el objeto de poder explicar, comprender y realizar un proceso de transformación de la situación analizada."

(...)

"El PROYECTO DE ACCIÓN consiste en el desarrollo de actividades culturales, productivas, políticas y ecológicas que responden a diversas necesidades sociales que son consideradas significativas (...). Supone el compromiso afectivo y la comprensión

sociales y como elemento necesario para las relaciones entre los diferentes miembros que componen la sociedad y no con la valoración negativa que tradicionalmente se lo considera.

⁵ Desde la Perspectiva Socio-crítica se reconoce el conflicto como algo inherente a las prácticas

conceptual de los conocimientos requeridos para su planificación y desarrollo práctico.

Mediante el diseño y desarrollo de Proyectos de Acción se pone el énfasis en aprender haciendo, en aprender mediante la acción (Schön, D., 1992), combinando la capacidad de integrar la construcción de conocimientos con la capacidad de tomar decisiones, con actitudes de apertura y de creatividad transformadora del contexto.

Al mismo tiempo, se postula un aprendizaje que considera que tanto la acción práctica como los conocimientos teóricos son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es un proceso dialéctico de generación de la práctica a partir de conocimientos teóricos y de construcción conceptual a partir de la práctica.

Por lo expuesto, las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS y los PROYECTOS DE ACCIÓN no son aquí considerados como una estrategia de aprendizaje más sino como una forma de apropiarse, construir y organizar el conocimiento promoviendo aprendizajes significativos y productivos⁶ para las personas (...), por lo que se los consideran generadores de procesos de aprendizaje.

Este enfoque posibilita al mismo tiempo que nuevos ámbitos⁷ ignorados tradicionalmente en

los diseños curriculares, incidan en las decisiones de la política curricular. Ello implica considerar como ámbitos valiosos la vida, experiencias y proyectos de organizaciones sociales, culturales, políticas, productivas y ecológicas. (Op. Cit., Págs. 15-16)

CAPACIDADES ESPECÍFICAS

“Las siguientes características describen lo que es considerado propio de las CAPACIDADES ESPECÍFICAS:

- Están vinculadas a entornos concretos, es decir a las Situaciones Problemáticas o a los Proyectos de Acción, con los que participan en la construcción de los Núcleos Conceptuales⁸
- Su ejercicio aporta al desarrollo de las capacidades generales en un movimiento dialéctico en constante retroalimentación.
- Están centradas en los sujetos y se desarrollan cuando estos accionan o intervienen en las Situaciones Problemáticas y en los Proyectos de Acción o en otros ámbitos de la vida.
- Su desarrollo implica procesos de aprendizajes que sustentarán otros posteriores, posibilitando la educación permanente.
- Involucran actividades cognitivas y socio-afectivas, que se ponen en juego en las decisiones cotidianas, potenciando la posibilidad de accionar y transformar. (...)
- Trascienden lo individual en cuanto su desarrollo involucra la interpelación del otro como partícipe de la propuesta de intervención.
- Su desarrollo pone en juego la interrelación de los saberes construidos a lo largo de la vida con los conocimientos

amplio, el campo de la salud, las múltiples formas de ejercicio de la ciudadanía, y tantos otros, ofrecen para diversos sectores de la sociedad, un universo de saberes y prácticas que la escuela debería transmitir”. Terigi, F. (2004 : 53)

⁸ Los Núcleos Conceptuales son lo que nosotros venimos llamando Conceptos Estructurantes

⁶ Orozco Fuentes (2009) propone relacionar el concepto de aprendizajes socialmente significativos (ASS) con la categoría de saberes socialmente productivos (SSP) que toma de Puiggrós y Gagliano (2004), entendiéndolos como saberes adquiridos en “la experiencia que constituyen estrategias compartidas que se vuelcan en proyectos, resignificando el papel del conocimiento como práctica social” (2009:71). Al relacionar los ASS con los SSP busca articular “prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas. Se aprende en la escuela, en vínculo con la comunidad a través de proyectos productivos y de servicio social, resignificando el vínculo curriculum-sociedad (2009:73).

⁷ “... a medida que se suceden los cuestionamientos a la escuela, se añaden otros ámbitos considerados valiosos: el mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales en general y deportivas en particular, la producción artística en sentido

nuevos, generando otros saberes.

Al asociar las CAPACIDADES ESPECÍFICAS a una SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o al desarrollo de actividades mediante PROYECTOS DE ACCIÓN, surge un planteo de orden empírico: **Definir las CAPACIDADES ESPECÍFICAS a partir de SITUACIONES PROBLEMÁTICAS / PROYECTOS DE ACCIÓN ¿requiere prioritariamente emplear recursos de una disciplina o área, de varias disciplinas o áreas, de todas las disciplinas o áreas?**

Este enfoque basado en Capacidades nos lleva también a que nos cuestionemos **¿para qué sirve estudiar los contenidos que cada disciplina o área define como prioritarios si no están contextualizados y cómo cada disciplina o área los selecciona como básicos?**

El proceso de aprendizaje planteado desde disciplinas aisladas y fragmentadas no es suficiente para desarrollar un enfoque globalizador del conocimiento y, por consiguiente, construir capacidades. Desarrollar capacidades **no niega las disciplinas** sino que busca interrelacionarlas, requiere de un conocimiento **interdisciplinar** y en muchas oportunidades **transdisciplinar**, para la comprensión y solución de SITUACIONES PROBLEMÁTICAS y el desarrollo de PROYECTOS DE ACCIÓN.

(...)

Se trata de trabajar con la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta acabada, con la complejidad de la vida, de aprender atendiendo a la diversidad cultural y lingüística como primera experiencia humana, de nutrirse del carácter holístico de los procesos educativos y de asumir que “la creatividad propicia incertidumbres, mientras la repetición se conforma con la ilusión de certezas” (Calvo Muñoz, 2008:44). En definitiva se propone generar procesos de aprendizaje dialógicos, críticos y creadores de nuevas relaciones posibles tanto a nivel cognitivo, emocional, social y ecológico.”

(Op. Cit., Págs. 17-18)

CONCEPTOS ESTRUCTURANTES

“La propuesta que se presenta se diferencia de la perspectiva tradicional que organiza la estructura curricular desde las disciplinas y áreas, ya que aquí se consideran a **las SITUACIONES**

PROBLEMÁTICAS/PROYECTOS DE ACCIÓN y a las CAPACIDADES ESPECÍFICAS como componentes organizadores y estructurantes de la construcción del conocimiento.

Dicho de otro modo, los conceptos y contenidos de cada área o disciplina no se seleccionan ni se validan en función de su autonomía disciplinar, sino a partir de la pertinencia de estos contenidos con la SITUACIÓN PROBLEMÁTICA/PROYECTO DE ACCIÓN y las Capacidades Específicas.

Es por ello que nos referimos a **NÚCLEO CONCEPTUAL** (Lorenzatti, 2005)⁹, entendiendo por tal a la red integrada por conceptos claves¹⁰ de las disciplinas y áreas que están en función de comprender, interpretar y transformar las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS o comprender, interpretar y desarrollar los PROYECTOS DE ACCIÓN.

Son considerados conceptos claves en el sentido que le posibilitan a los estudiantes la comprensión de:

“por qué” y “cómo” se constituyen las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS y “para qué” se busca su transformación.

“en qué consiste” y “por qué” se realizan y

⁹ Lorenzatti propone la construcción de los NÚCLEOS CONCEPTUALES con el objetivo de organizar el conocimiento en los centros educativos de jóvenes y adultos a partir de “las distintas problemáticas que los alumnos atraviesan en la realidad de su vida cotidiana” (2005:40). Se tomó en préstamo la categoría de Núcleos Conceptuales, si bien se la resignificó al ponerla en función de la SITUACIÓN PROBLEMÁTICA O PROYECTOS DE ACCIÓN y las CAPACIDADES ESPECÍFICAS, conformando así un MÓDULO.

¹⁰ Con Martínez Bonafé (1999: 241) nos referimos a conceptos claves “como meta-conceptos que activan un pensamiento de síntesis sobre las prácticas sociales en la que nos vemos directa o indirectamente involucrados en nuestra vida cotidiana. Algo así como herramientas conceptuales y metodológicas que activamos y enriquecemos a través de los procesos educativos y con las que emitimos juicios críticos y tomamos decisiones sabias en relación con nuestro mundo social” y que (...) “no se activan en abstracto, sino en relación con algún ámbito de nuestra experiencia vital”

“para qué” y “cómo” se desarrollan los PROYECTOS DE ACCIÓN (Spinoza, 2007).

Los conceptos claves no se identifican con los conceptos mínimos o básicos en el sentido de elementales (Lorenzatti, M., 2006).

Es un esfuerzo falaz la enseñanza de los conocimientos de una manera fragmentada, técnica e instrumental. Es pura ilusión la acumulación de información que apuesta a continuar reproduciendo una escuela sin sentido, desaprovechando “la oportunidad histórica de acudir a la raíz de los problemas sociales y culturales en los que debería tener ciertamente un papel relevante” (Martínez Bonafé, 1999: 232).

A través de la construcción de los NÚCLEOS CONCEPTUALES “se pretende activar un pensamiento globalizador y de totalidad sobre las realidades experienciales” que implican las SITUACIONES PROBLEMÁTICAS O PROYECTOS DE ACCIÓN (Martínez Bonafé, 1999: 234).

El NÚCLEO CONCEPTUAL es funcional a la SITUACIÓN PROBLEMÁTICA O PROYECTO DE ACCIÓN y a las CAPACIDADES ESPECÍFICAS. Esto permite un abordaje conceptual de las problematizaciones identificadas y de los proyectos seleccionados.”
(Op. Cit., Págs. 19)

UNIVERSO SITUACIONAL

“Por UNIVERSO SITUACIONAL se comprende al conjunto de las Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción en interrelación, producto de una visión compartida (...), de los intereses y expectativas de la vida de las personas (...) y de su contexto.

El Universo Situacional es una construcción social, es un recorte de la complejidad con la que se percibe la realidad, que se hace con el fin de que el proceso de enseñanza y de aprendizaje asuma

como punto de partida las principales Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción productivos a desarrollar por las personas jóvenes y adultas. Por este motivo, no se lo entiende como un fiel reflejo de la realidad de los sectores socialmente excluidos sino como una interpretación de su situación de opresión, comprensión de sus valores culturales y el reconocimiento de sus derechos y de su capacidad creativa de transformar la injusticia social y construir una sociedad igualitaria.”

(...)

“Asumir la problematización del contexto como condición de posibilidad del aprendizaje basado en capacidades pone en evidencia un movimiento doble que debe tenerse en cuenta: uno que se propone articular la vida cotidiana de la comunidad con la realidad social-ecológica más amplia en la que está situada, es decir vincula el nivel jurisdiccional con el nacional / latinoamericano / mundial, y el otro que relaciona su presente con el pasado, su historia y sus aspiraciones para el futuro (Argumedo, M. 2011).

No existen auténticos procesos de aprendizajes sin conexión con las expectativas y la vida de los/las estudiantes y sin vinculación con sus contextos.”

(...)

“De acuerdo con lo expresado hasta aquí se propone que la unidad de sentido del Módulo esté dada por la interpretación emancipadora de la realidad del sujeto y organizada en torno a tres componentes principales que a nivel Jurisdiccional e Institucional se los llama: la SITUACIÓN PROBLEMÁTICA o Proyecto de Acción, las Capacidades Específicas y el Núcleo Conceptual.”
(Op. Cit., Págs. 20, 21, 22, 24)

Ejemplo de SITUACIÓN PROBLEMÁTICA + PROYECTO DE ACCIÓN + CAPACIDADES ESPECÍFICAS Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTES

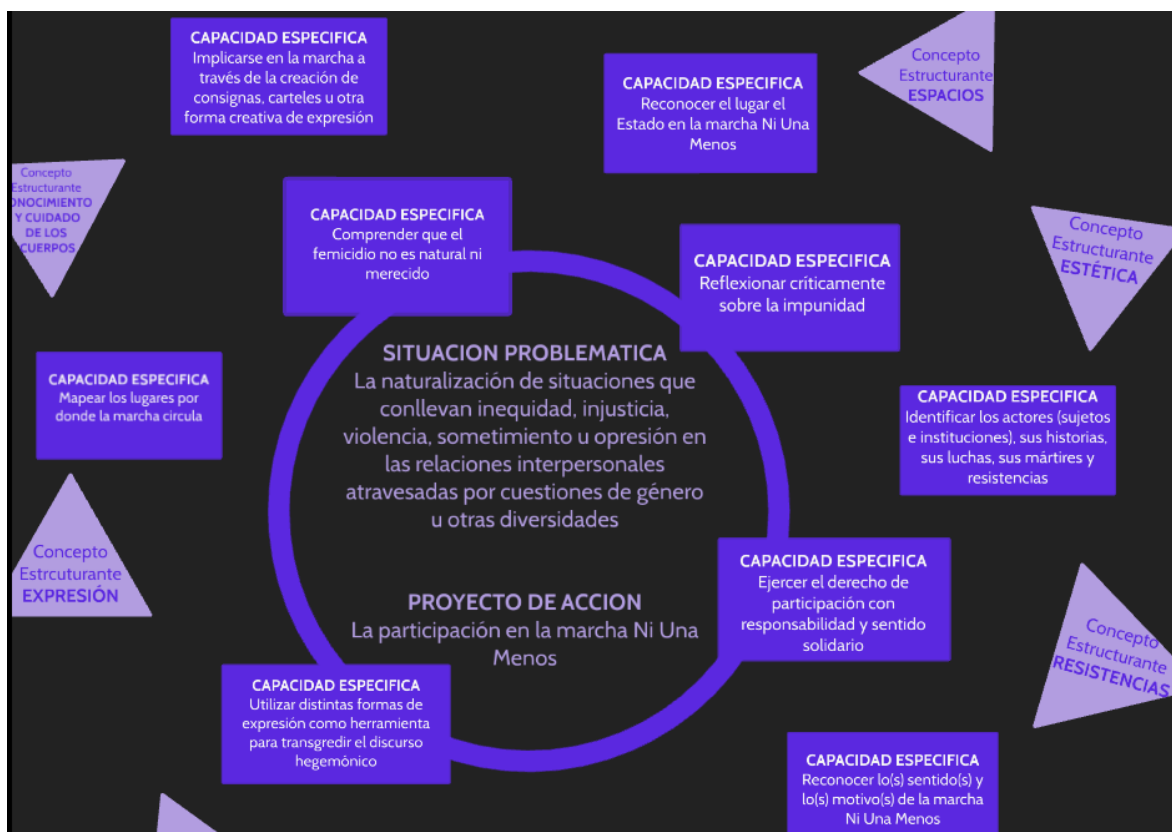
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

- La naturalización de situaciones que conllevan inequidad, injusticia, violencia, sometimiento u opresión en las relaciones interpersonales atravesadas por cuestiones de género u otras diversidades.

El género es una construcción histórica-social-cultural que fijó mandatos, maneras de ser y funciones de acuerdo con el sexo biológico de las personas. En esa distribución de roles y cualidades se puso en juego el poder patriarcal y la perspectiva heterosexual obligatoria. Para fijar su permanencia en el tiempo y preservar el orden social hegemónico fueron consideradas naturales y por lo tanto inamovibles, obligatorias, con alto costo en caso de trasgresión, y generaron situaciones de profunda desigualdad e injusticia en las relaciones interpersonales y en el acceso y uso de los bienes

económicos, culturales y simbólicos subordinando, en general, a las mujeres y excluyendo a toda expresión que no fuera la heterosexual. Las relaciones injustas de género se manifiestan en todos los grupos sociales y *“(...) la categoría de género se convierte en explicativa de las formas en que se ordenan las prácticas sociales a través de los múltiples roles que asume un individuo en la vida social y que se materializan en acciones sociales que devienen en masculinas o femeninas en correspondencia con un contexto socio-histórico cultural determinado.”* (Kremenezzer, E. 2011:36)

Nuestros chicas y chicas crecen en barriadas donde las historias de sus mayores se han construido en el entramado de redes socioculturales que otorgaron permisos y prohibiciones, subordinación y dominio, roles y controles vinculados con la condición sexuada de los cuerpo pero también por el contexto en el cual transitaban desde el nacimiento. La escuela es un ámbito propicio para poner en palabras lo que significa para cada cual vivir la sexualidad hoy, en el contexto particular donde se vive y con la manifestación sexual que sea.



Poder llamar a las cosas por su nombre, reconocerlas, nombrarlas y hablarlas es fundamental para salir de su trampa. El silencio, en este tema como en tantos otros, no es inocuo. Oculta la violencia y la discriminación y por lo tanto, obstaculiza la posibilidad de percibirse como sujeto que puede mirar la realidad de sus vínculos, tanto como víctima de prácticas asimétricas pero también como reproductor/a de las mismas en las relaciones con pares, hijos/as, parejas, y además como defensora de su postura. La lógica patriarcal se sostiene y se perpetúa también a través de la práctica de las mujeres que han naturalizado la desigualdad que sufren y la

replican en sus relaciones vinculares siendo así cómplices de la subordinación.

Si bien la problemática de género atañe a todas las personas a las mujeres, las afecta de una manera muy significativa. En general, soportan situaciones de violencia, que muchas veces atentan contra la integridad física y la vida. Pero aún, cuando no se manifieste en forma tan explícita también es violencia la sobrecarga de tareas y obligaciones en el ámbito familiar. Estas tareas, si bien legalmente tienen su reconocimiento, socialmente aún son consideradas como derivadas naturalmente de la función maternal, y así se le

niega la categoría de trabajo y se invisibilizan las exigencias de tiempo, el desgaste físico y psicológico y la postergación del crecimiento personal y profesional que demanda el cumplimiento de una maternidad considerada sagrada. En muchos casos se suma además, el desconocimiento de la protección legal que ofrece el Estado como de los mecanismo para acceder a ella y las formas de autoprotegerse.

En los espacios educativos es posible analizar junto a otros las estrategias de superación, resistencia y contraviolencia, y diseñar personal y colectivamente, acciones de transformación de sus

propias prácticas vinculares a contramano de los mandatos de una sociedad que se resiste a perder algunos privilegios, y mira la diferencia como peligrosa, inferior, antinatural, o como una enfermedad.

En ese proceso de desnaturalización de prácticas, se pondrán en juego las representaciones de quienes aprenden y también de quienes enseñan. Estudiantes y docentes llevan a cuesta la propia historia, las negociaciones entre deseos y mandatos, la manera peculiar con cada uno transitó la sexualidad personal y la mirada que proyecta como futuro. En ese sentido los cuestionamientos pueden incluir las situaciones más cotidianas y cercanas llevadas a cabo en las relaciones interpersonales en el ámbito familiar como el manejo del poder, del dinero, la distribución de tareas, la sobrecarga maternal, la toma de decisiones unilateralmente y en general, los múltiples vericuetos por donde circula la violencia relacional. Pero también incluye aquellas inscriptas en el escenario educativo como el lenguaje, las designaciones de tareas, lo que se dice y lo que no se dice y los aspectos generales que signan la interacción social en lo público.

Desde esta perspectiva se debería superar el enfoque biologista y medical. No significa que no se deban

abordar esos enfoques como conocimiento del cuerpo y de las formas de prevenir las enfermedades que pueden afectarlo pero no tendría que limitarse a esos aspectos solamente. Tampoco se debe recurrir a un enfoque moralizante que juzgue con categorías de bueno o malo el ejercicio de la sexualidad humana y de los roles asignados. En su lugar podemos hablar de un enfoque ético que considera fundamental el cuidado de sí mismo y del otro/a/s, el derecho a ejercitar plenamente la sexualidad personal pero sin avanzar jamás sobre el mismo derecho de los/as demás y de sus deseos.

Las relaciones interpersonales generadas en el encuadre patriarcal determinan y legitiman los lugares sociales de la desigualdad y asimetría. Lo importante es develarlas. Que cada persona pueda situarse frente a las demás y saberse un interlocutor válido, más allá de cualquier diversidad identitaria (sexual, étnica, cultural.) sabiendo que esa identidad se da en un proceso dinámico de construcción y reconstrucción sucedidas en el entramado de las relaciones sociales.

Los espacios educativos son espacios de articulación entre lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo cultural donde se ponen en juego los deseos e intereses personales con los

grupales generando pautas o reglas que, consensuadas y aceptadas, norman las relaciones interpersonales en la necesaria convivencia grupal. Ese ejercicio ayuda a configurar sujetos flexibles, capaces de situarse socialmente como sujetos de derecho frente a otros que también son sujetos de derecho.

El desafío es abordar la complejidad de la problemática de género. No se pretende solamente mayor información ni mucho menos aceptación de definiciones o verdades; lo importante es deconstruir mitos, creencias, representaciones, mandatos incorporados fuertemente en la subjetividad de las personas, maneras solapadas de tutelaje, cuestiones sacralizadas como la maternidad, cuestiones silenciadas, juzgadas o recluidas al ámbito privado y por lo tanto, negadas al análisis colectivo y a decisiones políticas.

Esta perspectiva significa también y sobre todo un posicionamiento ético político pues se trata de una educación emancipadora que mira al cuerpo sexuado como el territorio inmediato del ejercicio de ciudadanía y a las relaciones interpersonales como el espacio donde se entrecruzan esas ciudadanías individuales y circulan por carriles democráticos, de negociaciones simétricas, de

intercambios enriquecedores,
liberado de prejuicios y
estereotipos fijados con

carácter universal que
legitiman injusticias,

subordinación y
discriminación.

PROYECTO DE ACCIÓN

- La participación en la Marcha Ni una menos.

Ni una menos fue una multitudinaria marcha de protesta en contra de la violencia de género que se dio en ochenta ciudades y en Argentina el 3 de junio de 2015 y 3 de junio de 2016. **Ni una menos** es un movimiento que nació en el 2015 en contra de la violencia machista, Ni Una Menos es un grito colectivo contra esa

misma violencia. En Argentina cada 30 horas asesinan a una mujer sólo por ser mujer. La convocatoria nació de un grupo de periodistas, activistas y artistas argentinos, pero creció cuando la sociedad la hizo suya y la convirtió en una campaña colectiva. El homicidio de Chiara Páez fue el disparador de la

convocatoria del 3 de junio de 2015 de las marchas que se hicieron en todo el país bajo el lema; **Ni una menos**, que dejaron al descubierto el profundo problema de los femicidios que asolan al país, en el 2015 hubo 286 víctimas de femicidio en toda la Argentina.

CAPACIDADES ESPECÍFICAS

- Propuesta 1.
 - Comprender que el femicidio no es natural, ni merecido
 - Reflexionar críticamente sobre la impunidad
 - Ejercer el derecho de participación con responsabilidad y sentido solidario
 - Utilizar distintas formas de expresión como herramienta para transgredir el discurso hegemónico
 - Propuesta 2
 - Asumir una postura sobre la relevancia para decidir la participación personal e institucional.
 - Reconocer lo(s) sentido(s) y lo(s) motivos de la marcha Ni una Menos.
 - Identificar los actores (sujetos e instituciones), sus historias, sus luchas, sus mártires, y resistencias.
 - Reconocer el lugar del Estado en la Marcha ni una menos.
 - Implicarse en la Marcha a través de la creación de consignas, carteles, u otra forma creativa de expresión
 - Mapear los lugares por donde la marcha circula.
 - Aceptar que todos los cuerpos son diferentes y merecedores de respeto.
 - Considerar la influencia de los ideales culturales y estereotipos sociales en la imagen corporal.
- 2do nivel.
- Producir nuevas formas para la visibilización de los sentidos y los motivos Ni una Menos.

CONCEPTOS ESTRUCTURANTES:

- Conflicto, Resistencias, Representación, Expresión, Estética, Poder (Estado), Derechos, Espacios, Conocimiento y cuidado de los cuerpos.

5) Los Temas del Universo Situacional de los Jóvenes del área Reconquista

A continuación se comparten los documentos que hemos construido durante el año 2017, después de reuniones, encuentros, talleres, recorridos barriales y entrevistas.

Este trabajo fue realizado por todos lxs docentes de la escuela, directivos, y en ocasiones fueron incluidos no docentes, familias, estudiantes y participantes de Organizaciones sociales, así como también miembros de la UNSAM.

Elegimos campos de indagación que creemos importantes para la vida de lxs jóvenes. Después pensamos temas y preguntas para cada campo, que fueron la guía de las entrevistas que realizamos en organizaciones, con familias, etc. Este material fue analizado y categorizado, y en función de él definimos los 9 campos temáticos.

De las entrevistas y las voces registradas surgieron las principales problemáticas de cada campo a partir de las cuales intentamos dar cuenta de las concepciones o perspectivas subyacentes. Con este material organizamos un nuevo encuentro con las organizaciones, familias y estudiantes para volver a conversar sobre los 9 campos y validar el Universo Situacional de la escuela colectivamente.

Finalmente elegimos UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA de cada CAMPO, aun sabiendo que hay más, con el objetivo de que estas sean el puntapié de la organización curricular 2018. Las transcribimos a continuación:

Escuela y educación

La escuela y la educación generan distintas representaciones en el territorio de acuerdo a las

historias de vida, las subjetividades, las biografías personales y las trayectorias educativas. Las experiencias hablan de frustraciones, aburrimiento y exclusiones. Sin embargo, al mismo tiempo, la escuela genera expectativas ligadas al deseo de “ser alguien”, de salvarse, de ser el orgullo de la familia y de sí mismo.

Las representaciones en torno a la escuela y la educación están atravesadas por una tensión entre expectativas y experiencias frustrantes. ¿Cómo hacer dialogar las biografías personales con las expectativas compartidas, para construir un sentido colectivo sobre la escuela y la educación?

Socialmente se piensan las experiencias y las expectativas centrando la mirada en la responsabilidad del sujeto. Por el contrario, no se trata de frustraciones o méritos personales (yo no pude, o yo sí puedo) si no que esto depende de una organización escolar que excluye y expulsa a algunos, y de condiciones sociales que no permiten sostener la continuidad de los estudios.

Campo Hábitat y Territorio

Las identidades se afirman en y con un territorio que genera pertenencia, deseos, y que se habita a partir de relaciones de resguardo, seguridad y disfrute, además de sensaciones relacionadas con el miedo, la angustia y la inseguridad. Se originan también cercos y diferencias entre barrios, y “el afuera” también identifica y afirma estigmatizaciones.

Estas maneras de vivir el territorio y la identidad construyen distintos proyectos y subjetividades en las que incluso conviven sensaciones contradictorias: quedarse en el barrio, habitarlo de otro modo, irse fuera y habitar varios territorios a la vez.

Las posibilidades están ligadas a la construcción de un proyecto de vida. Están condicionadas por

el contexto y las situaciones sociales, económicas y políticas, lo que no significa que estén determinadas, o no haya posibilidad de transformación.

Campo Experiencias, cuerpo y cuidado

Existen condiciones sociales y habitacionales precarias que afectan la salud; las instituciones están desbordadas y se termina asistiendo el síntoma porque prevalece lo emergente y urgente, y no la prevención. Además, circulan saberes de todo tipo, pero hay voces más autorizadas o legitimadas que otras.

En las experiencias en relación al cuerpo, se tensionan la emergencia, la prevención y la información. Con respecto a esta última, circula, pero a veces es contradictoria o no interpela.

No basta con más instancias o herramientas para circular la información. Tampoco alcanza con la articulación institucional que no siempre sostiene abordajes responsables o promueve trabajo en red. Además, las condiciones sociales, habitacionales y ambientales siguen generando problemáticas en relación al cuerpo y el cuidado que necesitan de políticas estatales.

Campo Violencias

La configuración de los barrios se describe como fragmentada y atravesada por condiciones sociales, materiales y afectivas que oprimen y conducen a modos de vincularse de forma violenta. Los “transas” se dividen el territorio e imponen códigos para las relaciones, y las fuerzas de seguridad que deberían poner orden son las que pautan las reglas de juego ilegales.

La división territorial impuesta, arbitraria y construida por diversos factores muchas veces vinculados con la ilegalidad, dificulta la libre circulación y genera distancia con el “otro” (el de otro barrio, el de afuera)

Hay diferentes dimensiones que ayudan a construir estas fronteras: las relaciones asimétricas y condicionamientos que imponen los transas, los cambios en los códigos, la violencia institucional desde la ausencia y desde la

opresión, la exclusión, y el desborde por falta de recursos.

Campo Culturas Juveniles y Tiempo Libre

Los adultos consideran el TL desde diferentes miradas. Una de ellas, cree que hay un tiempo ocioso e improductivo porque no se conocen alternativas, o porque es el que te acerca a la adicción o a la delincuencia; otra visión considera que el TL debe ser recreativo, asociado con el deporte. Hay quienes proponen *Tiempos libres* que enseñen a “hacer algo”, que sean productivos, que generen oficios / trabajos, con normas que se cumplan.

En general las visiones demuestran desconocimiento sobre lo que es Tiempo Libre para los jóvenes. La distancia intergeneracional no nos permite comprender la multiplicidad de universos que habitan, transitan y en los que se relacionan los jóvenes con códigos propios, y tendemos a organizar los tiempos libres para evitar los peligros de la no propuesta.

En lugar de organizarles el tiempo libre, entendemos que es necesario darle entidad a las ocupaciones de los propios jóvenes en sus espacios, es decir interpretar más que intervenir. Dentro del tiempo libre aparecen las redes sociales, y debemos problematizar sobre su uso; no se navega libremente, sino que los consumos están condicionados por el mercado.

Campo Economía y Sustentabilidad

En el territorio entra, circula y se genera dinero de formas diversas. Hay changas generalmente ligadas a la construcción; planes sociales; trabajo en casas de familia y cuidado de niños. Además, también está todo el circuito económico que se genera en relación a la basura y que incluye al CEAMSE; el trabajo de clasificación en los galpones; la venta de mercadería en ferias, kioscos y almacenes; y la entrada a la montaña. A su vez, hay un montón de otras prácticas que también generan y hacen circular dinero. En todas estas formas se entrecruza lo formal y lo informal, lo legal y lo ilegal.

Las economías del territorio visibilizan un apremio por la subsistencia que obstruye las posibilidades de planificación y proyección. A su vez, el trabajo con la basura construye subjetividades y determinadas valorizaciones sobre la propia actividad. Lo que en el barrio es una fuente de vida y subsistencia, socialmente es visto como el deshecho y el descarte.

El sistema intencionalmente necesita de un sector en el margen, estructuralmente pobre, que mantenga el orden desigual. Frente a eso surgen iniciativas, movimientos, cooperativas, solidaridades, resistencias que demuestran la búsqueda de mejores y más dignas vidas.

Campo Género y Sexualidades

Los roles asignados a la mujer y al varón estructuran la identidad que se suele reproducir socialmente: el varón como proveedor y la mujer asociada a la culpa, el cuidado y como objeto. Los roles atraviesan el género, la forma de vivir las relaciones, la sexualidad, se generan mitos como el del amor romántico y temas tabú como el aborto.

Hay una cierta adhesión a un discurso ligado a la igualdad de género, al “ni una menos”, que no siempre se traduce en las prácticas cotidianas. Los roles asignados son tan constitutivos de la identidad, que conducen a diferentes y múltiples manifestaciones de la violencia de género (económica/ patrimonial, simbólica, psicológica, física, mediática).

Hay un grupo minoritario que empieza a cuestionar, resistir y movilizarse en las calles. Se hace público y se politiza algo que hasta hace un tiempo parecía ser del orden de lo privado. Se visibilizan diversas maneras de vivir la propia identidad, la sexualidad, las relaciones. Los roles asignados no configuran la identidad, sino que esta es el punto de partida para revisar roles.

Campo proyecto de Vida

El Proyecto de vida está vinculado a lo “prefijado” como aquello que aparece como determinante

en el futuro de las personas, porque es lo que se conoce, lo común, lo que da seguridad. Dentro de los Proyectos de vida se incluye el tener un oficio, un trabajo en blanco, la maternidad, los deportes y el arte, pero también se menciona la cárcel como un destino que si bien es idealizado se presenta al mismo tiempo como negativo pero inevitable.

En los Proyectos de vida está presente la tensión entre la necesidad de vivir el día a día y la posibilidad de satisfacer los deseos de concretar proyectos a mediano y largo plazo.

Es necesario desnaturalizar lo prefijado, las condiciones estructurales que en realidad son impuestas, para habilitar el desafío de construir proyectos de vida incluso en forma colectiva.

Campo Religiosidad

Las iglesias, los ritos y la espiritualidad, están presentes en la vida de los jóvenes y sus familias. Permiten el desarrollo de algunas capacidades y se acude a ellas para resolver conflictos vinculares. El acercamiento a ellas a veces es más estable, más intermitente, otras va mutando de iglesia y de rito. Hay múltiples formas de concebir a Dios: el que castiga, el que protege, el que resuelve.

Si bien a veces se generan sospechas, rivalidades y rechazos que no pasan por las cuestiones de fe, las religiosidades siguen siendo un refugio de la vida cotidiana, donde hay valores, espiritualidad, seguridad, protección y solidaridades, que otras instituciones no parecen lograr sostener.

Las religiosidades son algo polisémico, tienen múltiples sentidos: pueden ayudar, hacen sentirse importante, pueden dar una despedida, generar explicaciones para algunas preguntas vitales, estar en las situaciones límites, ordenar y a veces cumplen con funciones sociales que el Estado debería garantizar.



6) Hacia la construcción de las Capacidades Generales del Ciclo Orientado

Durante 2018 nos propusimos avanzar en la construcción de las **Capacidades Generales del Ciclo Orientado**.

A lo largo de nuestras reuniones de formación fuimos llegando a un acuerdo respecto a que el concepto de “Perfil del Egresado” no representa el camino que venimos construyendo. Sentimos que alude a un estudiante universal, homogéneo, y no a nuestros estudiantes reales. La palabra perfil no nos permite pensar a los estudiantes en su integralidad, en sus múltiples caras, como sujetos en formación. Por el contrario, el concepto de Capacidades Generales con el que venimos trabajando apunta a un espíritu común de la escuela más allá de las orientaciones del Ciclo Orientado, se refiere a una mirada institucional respecto a las capacidades que esperamos que los estudiantes puedan desarrollar en su trayecto en la escuela.

Este año surgieron rápidamente algunas ideas centrales respecto a cómo pensamos que los estudiantes deberían egresar de nuestra escuela. Pensamos en un sujeto trabajador, en un sujeto estudiante, en un sujeto político, con perspectiva de género, que tenga una mirada crítica sobre la realidad que le rodea y que pueda participar activamente para intervenir en ella. Surgieron también algunas ideas relacionadas a la reflexión en torno al tiempo que se necesita para poder desarrollar proyectos personales y colectivos. Decidimos también agregar los campos de

Cuerpo y Ambiente, para darle continuidad a algunas capacidades del Ciclo Básico.

Después de salir a charlar con familias y organizaciones de los barrios elaboramos un documento a partir de lo que habíamos escuchado en las entrevistas y a partir de nuestras ideas sobre esos temas. El colectivo docente lo leyó, comentó y propuso algunas modificaciones al texto. Hasta este momento, esta es la última versión de un documento que todavía se encuentra en construcción.

Ordenamos el texto de la siguiente manera:

En un primer párrafo damos cuenta de un contexto macro sobre la cuestión, en el segundo párrafo intentamos una mirada más situada ¿Qué pasa con ese tema en nuestros barrios? En el tercer párrafo damos cuenta de nuestra mirada y posicionamiento como escuela y finalmente ensayamos una posible capacidad.

Para las ideas-eje de Cuerpo y Ambiente no hay escritos, porque surgieron como agregados posteriores, y por lo tanto no pudimos discutir como colectivo docente en relación a ellos. Sin embargo tenemos dos capacidades construidas para el Ciclo Básico alrededor de estos temas. Nos queda la tarea pendiente de pensar y construir los desarrollos para estas capacidades en el Ciclo Orientado.

TRABAJO

Pensar el trabajo, los ingresos familiares, la generación de recursos económicos para vivir, como una de las Capacidades que esperamos desarrollar en el Ciclo Orientado ineludiblemente nos lleva a pensar en las características del sistema de producción capitalista, que

condicionan los futuros posibles de nuestros estudiantes. El mercado laboral es cada vez más competitivo. Los procesos productivos se tecnologizan empleando menos mano de obra. Los puestos de trabajo son escasos para los trabajadores disponibles. Esto implica que hay una masa de trabajadores formados, con experiencia, que no consiguen el empleo al que aspiran. La gran masa de excluidos del mercado laboral formal, le sirve a la clase empresaria que se niega a asumir los reclamos por mejores condiciones laborales como carta de negociación para flexibilizar y precarizar el trabajo formal.

Ese es uno de los papeles que juegan los sectores populares en el engranaje del sistema capitalista: la masa de trabajadores excluidos que viven de la changa, de trabajos estacionales, mal pagos, desregulados, sin los derechos de los que gozan los trabajadores formales y con todas las de perder en esa carrera individual que el sistema presenta como única vía de éxito. Es un sistema fundado sobre la competencia entre trabajadores, donde el mercado exige cada vez más altos niveles de formación y especialización para acceder a buenos puestos de trabajo. La carrera personal del mérito propio consiste en valorizarse para destacarse del montón. Los sectores populares llevan todas las de perder. Sin embargo, en este escenario han surgido otras propuestas desde el campo de la economía popular que tratan de generar nuevas lógicas centradas en lo cooperativo y la justicia social dentro del sistema. Estos nuevos actores ponen a los trabajadores desocupados, a los sindicatos y al propio estado con sus lógicas de compensación social, jugando otros papeles dentro del sistema. Como escuela nos preguntamos ¿Qué tipo de trabajadorxs queremos y debemos formar? Por un lado queremos que nuestros estudiantes puedan vincularse con el mundo del trabajo, que puedan producir y vivir de lo que producen, que puedan insertarse en el mercado laboral, desarrollar habilidades técnicas, sociales y pelear colectivamente por mejores condiciones laborales. Pero al mismo tiempo debemos formar sujetos críticos, que puedan ver cuál es el lugar que el sistema tiene asignado para ellos, que sean capaces de distinguir las injusticias

como características inherentes del sistema y no como carencias o falencias personales. Queremos formar sujetos que tengan una mirada integral y compleja del funcionamiento de un sistema injusto y desigual, y que puedan actuar contra ello para cambiarlo. Pensamos que debemos habitar esa tensión: ofrecer herramientas para insertarse en el sistema laboral y formar sujetos críticos que desarrollen capacidades para transformar o crear nuevos entornos laborales sobre la base de la solidaridad, de lo colectivo y de lo cooperativo.

Capacidad:

Poner en práctica habilidades laborales que le permitan insertarse y reflexionar críticamente sobre el mundo del trabajo en la sociedad contemporánea.

ESTUDIO (Ser estudiante)

Hace algunos años en Argentina se sancionó la obligatoriedad del nivel secundario, lo que redundó en una expansión de la matrícula en las escuelas medias. Al mismo tiempo, de la mano de políticas educativas que impulsaron la creación de nuevas universidades nacionales en el conurbano, se vivió un incremento significativo del ingreso de primeras generaciones de estudiantes de clases populares a las universidades públicas. Estas fueron pensadas y creadas para una población que históricamente vio denegado su acceso a los estudios superiores. Se volvió necesario repensar tanto los modelos universitarios, como el formato escolar tradicional. Nosotros como escuela preuniversitaria, nos vemos implicados en esta doble vertiente de transformaciones. Nuestros estudiantes son en la mayoría de los casos, primeras generaciones en transitar los estudios secundarios y primeras generaciones en empezar a plantearse la posibilidad de continuar cursando estudios superiores. Ello implica enfrentarse con experiencias que no son familiares, con la necesidad de construir un oficio de estudiante que es desconocido y ajeno, tanto para los estudiantes como para los entornos familiares que los sostienen simbólicamente y materialmente: construir hábitos de lectura, de estudio, de

atención, concentración y capacidad de análisis que muchas veces implica también algo a construir en el ámbito familiar. Si bien somos herederxs de una tradición educativa inclusiva, cuyas políticas educativas apuntan a alcanzar a los excluidos del sistema educativo, la universalidad y el acceso irrestrrito que se plantea en los lineamientos encuentra sus límites en la práctica. La escuela secundaria sigue siendo difícil de sostener para nuestrxs estudiantes.

El estudiar asociado a la escuela y la educación genera distintas representaciones en los territorios populares en los que enseñamos, de acuerdo a las historias de vida, las subjetividades, las biografías personales y las trayectorias educativas. Las experiencias hablan de frustraciones, aburrimiento y exclusiones. Sin embargo, al mismo tiempo, la escuela genera expectativas ligadas al deseo de “ser alguien”, de salvarse, de ser el orgullo de la familia y de sí mismo. Hay una idea muy fuerte que comunican nuestrxs estudiantes y sus familias que piensa a la escuela como el camino para el ascenso social, para imaginar futuros distintos. Como educadores, esto nos interpela, más aún siendo una escuela preuniversitaria, sabiendo las expectativas depositadas en la concurrencia a esta escuela. Nuestra experiencia con jóvenes y sus familias, nos indica que se suele pensar a las experiencias y expectativas como estudiantes, centrando la mirada en la responsabilidad individual, con sus frustraciones o méritos personales (yo no pude, o yo sí puedo). No se alcanza a ver que las trayectorias educativas se vinculan con una organización escolar que excluye y expulsa a algunos, y con las condiciones sociales que no permiten sostener la continuidad de los estudios. Por otro lado está presente la tensión entre la necesidad de vivir el día a día y la posibilidad de satisfacer los deseos de concretar proyectos a mediano y largo plazo. Entre estos últimos suele encontrarse la posibilidad de estudiar. Ser estudiante requiere a la vez una serie de capacidades específicas vinculadas con la lectura, escritura, los hábitos de investigación, estudio, la autonomía para organizar materiales, espacios de trabajo, el desarrollo de procesos de jerarquización y comprensión, entre otros. Estos

“hábitos de estudio” permiten sostener los trayectos educativos sin dejar de tener una actitud crítica frente a propuestas más de tipo tradicionales y repetitivas. Más allá de la búsqueda de nuevas propuestas educativas el “ser estudiante” implica la capacidad de desarrollo personal en ambientes áulicos y la interacción social en grupalidades de aprendizaje. Como escuela intentamos desarrollar un abordaje integral de nuestrxs estudiantes, que con una mirada socioeducativa, nos permita visualizar las múltiples problemáticas que lxs atraviesan. Entendemos que nuestras propuestas pedagógicas tienen que contemplar ese saber, nuestra práctica debe ser situada, pensada para estos sujetos y sus contextos. Entendemos que muchas veces las propuestas fracasan por su desconexión con aquello que interpela a lxs estudiantes, con aquello que les pasa y que viven cotidianamente. Además de desarrollar las capacidades ligadas al oficio de estudiante, queremos recuperar aquellos saberes y capacidades que nuestrxs estudiantes sí traen. Queremos que el acceso de nuestros estudiantes al nivel superior, no sea silencioso ni sumiso sino que lo conmocione, que lleve su propia identidad, que la universidad se haga pueblo. Habitamos una tensión: somos escuela preuniversitaria, que abre caminos desconocidos, y al mismo tiempo somos el espacio en el que nuestrxs estudiantes se permiten ser adolescentes. Si bien están íntimamente ligados, son procesos o aspectos que necesitamos distinguir: ser estudiante para la escuela secundaria y ser estudiante para la universidad.

Capacidad:

Poner el desarrollo de habilidades propias del oficio del estudiante secundario tales como la lectura, la escritura, la concentración y el análisis, al servicio de una articulación de saberes que circulan en la escuela: saberes entendidos en términos de relación dialéctica entre el pensar y el hacer; saberes situados, significativos, territoriales y también saberes disciplinares y académicos.

TEMPORALIDAD

La institución escolar desde sus orígenes propone una suspensión respecto al mundo exterior, una especie de santuario en cuyo interior los tiempos, los espacios, y las actividades se desarrollan con una lógica propia, diferente a la del mundo circundante, y sin embargo legitimada como fundamental para luego insertarse en él: la escuela que prepara para la vida, la escuela que prepara para el mundo del trabajo y para el mundo de los estudios superiores. Hay una lógica de la niñez y adolescencia como antesala de la adultez, como los momentos vitales de preparación para; y una lógica de la escuela como preámbulo para el mundo real. ¿Pero qué sucede cuando la incompatibilidad entre lo escolar y el mundo social más amplio es tal que el sentido de la experiencia escolar se debilita? La experiencia social contemporánea es todo lo contrario a esos tiempos de largo plazo que la escuela promete como vías de acceso a una buena inserción social. La estabilidad, la planificación, la perdurabilidad, la lealtad y la confianza han dado paso a la exaltación de valores tales como la adaptabilidad, la flexibilidad, el cambio, la inmediatez, la liquidez del corto plazo y el valor de lo efímero. Los modelos de personas exitosas son los de aquellos que se han mostrado capaces de volverse empresarios de sí mismos, individualmente, sin los resortes de la organización colectiva. Los modelos a seguir son los de aquellas personas que tienen acceso al consumo de bienes cuyo valor es tan efímero como la satisfacción que se agota en el acto mismo de consumir.

Las juventudes se enfrentan con la contradicción que implica estar atravesando una etapa vital que en general es caracterizada por “tener el futuro por delante”; y la experiencia de la valorización social de la inmediatez, de las amenazas e incertidumbres que lejos de ser extraordinarias, se han vuelto valores en sí mismos. La escuela aparece en este contexto como de otro tiempo, de un relato que ya no hace sentido. La cosmovisión moderna según la cual las identidades se estructuraban en torno al trabajo y al estudio, se erosionaron. Pero para las juventudes de los barrios populares esos sentidos de la experiencia escolar se vuelven aún más

extraños. Mientras la escuela plantea proyectos de desarrollo personal y colectivo a largo plazo, que suponen postergar las necesidades y deseos inmediatos, el mundo social nos dice que para poder ser hay que tener. Y ese tener no aparece como posible ni en el corto plazo ni en un horizonte más lejano. Los condicionantes económicos no dejan margen de tiempo para ensayar caminos de búsqueda personal, no hay margen para el error. Lo inmediato para nuestros estudiantes no se reduce a un deseo banal ni hedonista de consumo. Se trata, en muchos casos de la urgencia por resolver necesidades básicas, por aportar un ingreso al núcleo familiar. Hay una incompatibilidad entre ese universo de necesidades fundamentales y los esfuerzos que la escuela implica.

¿Cómo desarrollar la capacidad de proyección cuando el presente es tan urgente? Es necesario suspender los imperativos del cortoplacismo, suspender la fugacidad del presente, ensancharlo, aprovechar toda la experiencia social que ofrece. Queremos que la escuela desarrolle en los estudiantes la capacidad de aprovechar los recursos disponibles, de revalorizar las experiencias que transitan. Que la escuela deje de ser la antesala de la vida, y sea el espacio en el que se comiencen a generar y desarrollar los proyectos, entendidos como un proceso que se construye en la medida en que se va realizando. Que sea el lugar en el que dejarse interpelar por propuestas para después elegir, dentro del margen de posibilidades existentes, el camino que se quiere andar, e ir ampliando ese escenario de acción posible para acercarse a los lugares que se quiere habitar. Que el proyecto no sea sólo el final del camino, sino aquello que se transita en el presente.

Capacidad:

Esperamos que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de visualizar proyectos como procesos que se construyen cotidianamente a partir de acciones concretas en el presente y que a partir de allí se desarrollan. Que puedan entender los proyectos sostenidos por los lazos colectivos de solidaridad y cooperación en contraposición con

GÉNERO (Perspectiva de Género)

Vivimos en un clima político y social global signado por la denuncia a la violencia machista que con variantes, se visibiliza en movimientos y movilizaciones masivas alrededor del mundo. Toman fuerza movimientos de mujeres de características diversas que denuncian, le ponen palabras, hacen públicas y luchan contra las múltiples formas de violencia que sufrimos a lo largo de toda la vida y en los diferentes espacios que habitamos. Al mismo tiempo, se pone en cuestión la concepción binaria del género, discutiendo el sistema sexo-género que nos clasifica a todas las personas, de manera binaria pretendiendo hacernos cuadrar con los modelos universales y hegemónicos de hombre y mujer. Se empieza a hablar de un sistema heteronormativo que excluye del campo de posibilidades a un sinfín de subjetividades cuya identidad no es fija ni monolítica sino que es nómada, cambiante, en constante construcción. Los debates empiezan a darse respecto a la imposibilidad de hablar de la mujer o de el hombre de forma genérica y universal y a la necesidad de la deconstrucción de esas subjetividades impuestas. Al tiempo que estas discusiones son puestas en el centro del debate público la violencia hacia las mujeres sigue escalando. La estadística mide los diferentes tipos de violencia que sufrimos e indica que ser mujer es cada vez más inseguro. Según los datos del Indec los casos registrados de violencia de género se cuadruplicaron en los últimos 4 años. Estas cifras alarmantes alertan sobre la necesidad de desnaturalizar y visibilizar la violencia sexista.

Les jóvenes de nuestra escuela están al tanto de todas las aristas de esta agenda pública. Tanto de la fuerza del movimiento de mujeres, como de la visibilización de identidades y subjetividades que no responden a los modelos heteronormativos del sistema patriarcal, como de la escalada de violencia hacia las mujeres que resuena impunemente en los televisores y las redes sociales de manera cotidiana. Pero así como sucede en un plano social más amplio, nuestros

estudiantes tampoco logran distinguir con nitidez la violencia, de las prácticas y los discursos cotidianos que se manifiestan en las relaciones de pareja, en los modos de vincularse dentro del aula, en los modos de estar que asumen diferencialmente varones y mujeres en la escuela. Hay una toma de posición respecto a algunos de los grandes temas de la agenda pública, como fue recientemente con el debate por el aborto legal, seguro y gratuito, sea de apoyo a las causas de la lucha feminista, o a favor de los grupos más conservadores aglutinados principalmente en nuestros barrios alrededor de la Iglesia Evangélica. Hay una mirada que se posiciona a nivel más macro, pero no hay una reflexión crítica sobre los micromachismos que se reproducen de manera cotidiana.

Como escuela generamos distintas actividades para facilitar el diálogo y la reflexión sobre los discursos y prácticas en relación a la igualdad de género y la diversidad de identidades. Observamos que los roles asignados a la mujer y al varón estructuran la identidad que se suele reproducir socialmente: el varón como proveedor y la mujer asociada a la culpa, el cuidado y como objeto. La agresividad masculina y la sumisión femenina. Vemos cómo estos roles atraviesan la forma de vivir las relaciones, el género, la sexualidad y se traducen en los vínculos que se construyen en el aula. Necesitamos desarrollar prácticas que nos permitan construir simetría en la distribución de la palabra y las voces dentro del aula y de la escuela. Vemos que la adhesión al discurso del “Ni una menos” no necesariamente se traduce en la transformación de las prácticas cotidianas y en la problematización de las violencias que se ejercen. Como escuela queremos poner palabras sobre esto, hacer público y politizar algo que hasta hace un tiempo parecía ser del orden de lo privado. Queremos asumir institucionalmente un posicionamiento de género; visibilizar, valorizar y desarrollar las resistencias y emancipaciones cotidianas inherentes a las identidades femeninas y disidentes. Queremos visibilizar diversas maneras de vivir la propia identidad, la sexualidad y las relaciones para entender que los roles asignados no configuran la identidad, sino que esta es el

punto de partida para revisar roles, y de este modo transformar las propias prácticas opresoras.

Capacidad:

Esperamos que les estudiantes puedan desarrollar la capacidad de analizar críticamente la realidad para discutir los mandatos sociales y reconocer la politicidad de sus prácticas cotidianas (contemplando también los discursos, como prácticas sociales). Queremos que desarrollen la capacidad de analizar críticamente cómo las prácticas cotidianas contribuyen a reproducir o transformar las relaciones de poder entre los géneros, y que a partir de ese análisis puedan construir prácticas sociales emancipadoras.

LECTURA DEL MUNDO

Una visión de las sociedades a una escala mundial permite establecer un contexto comparativo para analizar a la humanidad y sus logros en materia de educación, salud, vivienda, economía, ambiente y cultura. Las transformaciones se aceleran en todos los campos a un ritmo nunca antes experimentado. En un mundo globalizado lo que sucede en lugares lejanos tiene su correlato, en algunos casos muy significativo, en los escenarios locales. Los países y sus economías forman parte de un sistema mundial cuyas relaciones de poder están establecidas en función de los intereses de los países dominantes. Los países periféricos pierden autonomía y soberanía en relación a ellos. Diferentes conflictos violentos y el avance de un sistema capitalista neoliberal instala valores centrados en el esfuerzo individual y el mercado. Enormes masas de excluidos de todo el mundo se desplazan en busca de espacios que les permitan proyectar presentes y futuros de supervivencia. La “aldea global” que sirve a los poderes centrales en la puesta a su servicio de las economías locales, tiene un límite firmemente demarcado: las fronteras de muerte para las personas que huyen de sus países porque allí ya no pueden subsistir. La organización popular reinventa experiencias de resistencia para

reclamar por mejores condiciones de vida y defensa de las instituciones públicas.

En los barrios del conurbano bonaerense la urgencia de la supervivencia pone la mirada en lo local. No es posible hacer una lectura del sistema-mundo capitalista en el que los países y los sujetos tienen un papel asignado. La situación social en el barrio es percibida de forma variable de acuerdo a los diferentes actores. Para algunos las instituciones se han retirado y hay gente que tiene carencias en alimentos, vivienda y educación. Para ellos el esfuerzo y el sacrificio son la base del éxito. A veces encuentran en los negocios ilegales la salida a situaciones precarias. Para otros los cambios son coyunturales y la organización, lo comunitario son opciones para mejorar la vida en todos los niveles. Pero también algunos hacen foco en la importancia de las iglesias y la familia para lograr diálogo y recuperación de los valores comunitarios. La comunicación de los y las jóvenes se amplió con la ampliación a la conectividad y la incorporación de las redes sociales digitales pero a la vez se restringió a partir la presencia de información fragmentada, no verificada y poco crítica.

Todos y todas reconocen la importancia de la educación como una institución clave para la transformación social en pos de la ampliación de derechos y libertades. Desde la escuela se insta a desarrollar la capacidad de tender puentes entre la experiencia subjetiva y los condicionantes macro (barriales, regionales, globales). Nos proponemos alentar a les estudiantes a saberse parte de un sistema más amplio, que puedan inscribir la experiencia propia en una trama de relaciones que conecta a otras experiencias. Esperamos que puedan reflexionar a diversas escalas acerca de las problemáticas que experimentan entendiendo que lo que es vivido como experiencia personal e individual siempre puede ser una experiencia compartida por subjetividades o colectivos muy lejanos.

Capacidad:

Reconocer sus propias cotidianidades como parte de un sistema mundial heterogéneo en el que conviven opresiones y resistencias con las que puede comunicarse para construir acciones conjuntas que potencien lo local.

PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Uno de los modos de pensar “la política” es vinculándola con el poder y su ejercicio por parte de distintos actores. En sus distintos ámbitos o niveles la participación política puede pensarse como un modo de relación con el poder. En ocasiones nos encontramos en la vida cotidiana con frases tales como “no importa quien tenga el poder, si yo siempre trabajé” o “nunca el poder se acordó de mí”. Esto se ve en sectores populares, de clases medias, con trabajos estables, inestables, en blanco o en negro. Son frases que revelan una mirada que separa los acontecimientos barriales y personales con las decisiones del poder. Una forma de decir; nadie me regaló nada, todo lo que tengo lo hice sin ayuda de nadie.

Por otro lado, también encontramos en ciertos lugares o zonas, una lectura sobre la desprotección de derechos que hay ante la ausencia del poder político. En ese sentido, es importante interpretar dicha ausencia. Puede que existan otros poderes que tienen alcances reales en la gente y que, sin dudas, se articulan con el poder político con distintas intenciones. Hay algo común en estos comentarios: la idea de que existe una separación de nuestra vida con la política. Sin embargo, hay acciones que resisten, que se revelan o que se muestran indiferentes a lo que ejecuta el poder (o los poderes) problematizan estas miradas. Son acciones, muchas veces, que pueden interpretarse como poco pensadas si se observan algunas de sus

consecuencias o acciones que se asumen porque no hay alternativas. También hay acciones organizadas que se movilizan o que buscan alternativas al poder. Las mismas pueden generar incomodidades, apoyos, rechazos, pero ponen la relevancia de la participación política en la vida cotidiana de la gente. En quienes las llevan adelante vitalizan compromisos y activan una participación que revela las relaciones de poder existentes y, en situaciones, logran alterar o condicionar decisiones impuestas.

Imaginamos que una mirada alternativa de la participación incluye pensar la política y el poder desde lógicas emancipadoras atentas al bien común, a oponerse a la opresión y la desigualdad. Esperamos un estudiante que asuma crecientes protagonismos en las expresiones políticas de todos los niveles, que se implique con la realidad en la que vive tanto en la escuela, en su barrio y el país, que participe en procesos colectivos para que mejoren la vida cotidiana de la gente. Al mismo tiempo que desarrolle habilidades de gestión de espacios colectivos que le permitan generar acuerdos y resolver conflictos, en procesos colectivos que van desde el aula hasta los espacios políticos públicos.

Capacidad

Participar en procesos de empoderamiento colectivo con una mirada que permita generar acuerdos y resolver conflictos, teniendo en cuenta las asimetrías del poder y la política.

Las capacidades de “Ambiente” y “Cuerpo” será analizadas en 2019 en función de establecer relaciones con las capacidades afines del Ciclo Básico.