



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: El acompañamiento a las trayectorias escolares en el ciclo básico ocupacional N°II "Salvador Mazza" desde una perspectiva comunicacional

Autores (en el caso de tesis y directores):

Estefanía Aguirres

María Sol Salvo

Javier Alcalá, tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2023

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





UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

TESINA DE GRADO

**EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES
EN EL CICLO BÁSICO OCUPACIONAL N°II "SALVADOR MAZZA"
DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICACIONAL**

Alumnas:

Aguirres, Estefania DNI:31.422.452 tef.aguirres@gmail.com

Salvo, María Sol DNI:37.139.754 salvo.msol@gmail.com

Tutoría:

Javier Alcalá javier.alcala@yahoo.com.ar

Fecha de entrega: 18 de mayo de 2023

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	3
OBJETIVOS	4
CAPÍTULO II: ACERCÁNDONOS AL CASO	4
2.1 METODOLOGÍA	4
2.2 CONCEPTOS SENSIBILIZADORES Y CONCEPCIÓN SIMBÓLICA DE LA CULTURA	7
2.2.1 Conceptos sensibilizadores.....	7
2.2.2 Giménez y la perspectiva simbólica de la cultura: una forma de abordar el análisis.....	12
2.3 ANTECEDENTES	14
2.3.1 Un antecedente bien directo: la tesis de Gloria Sale.....	14
2.3.2 Un antecedente indirecto.....	15
CAPÍTULO III “C.B.O. II - Salvador Mazza”	16
3.1 Descripción del caso	16
3.2 El CBO II y sus trayectorias reales	19
3.3 El surgimiento del CBO II y la problemática de la terminalidad	24
3.3.1 Surgimiento de la propuesta.....	25
3.3.2 Hoy, a 30 años del nacimiento de los C.B.O.....	26
3.3.3 ¿Y ahora?	26
CAPÍTULO IV: EL DISPOSITIVO C.B.O. II: PRÁCTICAS Y SENTIDOS	28
4.1 Las prácticas sociales que tienen lugar en el CBO	29
4.2 Los actores, los roles y el dispositivo “Equipo Tutorial”	31
4.2.1 Los actores del equipo tutorial.....	31
4.2.2 Cómo trabaja el equipo tutorial.....	35

4.3 El dispositivo de acompañamiento de lxs preceptores	37
4.4 El trabajo en red en el CBO.....	38
4.4.1 Trabajo intrainstitucional.....	38
4.4.2 La otra pata del trabajo en red: el trabajo interinstitucional.....	41
4.5 La escucha: eje transversal de la propuesta de acompañamiento a las trayectorias del CBO II	43
4.6 Los espacios colegiados: momentos de reunión y revisión.....	49
4.7 El CBO y la construcción de la identidad.....	52
 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, REFLEXIONES E INTERROGANTES	 53
5.1 Un modo diferente de acompañar las trayectorias.....	53
5.2 Deserción escolar: ¿un concepto obsoleto?.....	55
5.3 Todo muy lindo pero, ¿qué pasa con la terminalidad?	57
 BIBLIOGRAFÍA.....	 59

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN

Presentamos nuestro trabajo como una tesina de investigación del tipo exploratoria, centrada en el análisis de la propuesta de acompañamiento a las trayectorias escolares que realiza la secundaria Ciclo Básico Ocupacional II “Salvador Mazza”.

INTRODUCCIÓN

En 2018, realizamos el Observatorio de Narrativas Multimediales propuesto por el Taller Anual de la Orientación en Comunicación y Procesos Educativos (Cátedra Minzi) en esta escuela. Efectuamos observaciones, entrevistas y tuvimos encuentros tanto con docentes como con estudiantes en los que llevamos a cabo distintas actividades. Tanto el proceso como el resultado fueron muy enriquecedores para nosotras. La forma en que la docente a cargo del curso nos describió el trabajo que allí desempeñaban, el modo en que percibían a la educación, la forma en que acompañaban a las trayectorias y la mirada a través de la cual percibían a lxs estudiantes, hicieron que el acercamiento a esta propuesta pedagógica sea muy interesante y sembró en nosotras la posibilidad de profundizar en algún momento lo trabajado.

Cuando debimos optar por un tema para realizar la Tesina, el CBO II es lo primero que se nos vino a la cabeza. Pero teníamos que elegir un aspecto para llevar a cabo nuestra investigación y nos percatamos de que lo que más nos convocaba era la posibilidad de adentrarnos en la forma en que esta escuela acompaña a las trayectorias. Lo que terminó de convencernos es que encontramos pocos antecedentes y que, en general, es una propuesta poco conocida tanto fuera como dentro del universo educativo, lo cual la vuelve aún más interesante de explorar para nosotras.

El CBO II “Salvador Mazza” es una de las cuatro escuelas del formato Ciclo Básico Ocupacional, pertenecientes todas al ámbito público del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Con la premisa de que es una escuela “distinta”, preocupada por el acompañamiento integral de lxs estudiantes y sus trayectorias, nos proponemos indagar sobre aquellos dispositivos internos o prácticas que la distinguen y le otorgan su carácter identitario:

*¿Cuáles son los dispositivos/prácticas que la componen? ¿qué sentidos circulan en ellos?
¿Van cambiando estos dispositivos a través del tiempo?*

OBJETIVOS

Objetivo general: comprender cómo lxs docentes y responsables institucionales llevan adelante su tarea de acompañamiento a las trayectorias educativas de lxs estudiantes en la escuela secundaria “Salvador Mazza”.

Objetivos específicos:

- Reconocer los dispositivos y las prácticas a través de las cuales lxs docentes y responsables institucionales acompañan las trayectorias educativas de lxs estudiantes.
- Indagar los sentidos que sostienen las prácticas y dispositivos a través de las cuales se acompaña las trayectorias educativas de lxs estudiantes.
- Indagar el proceso de transformación de estos sentidos y su concreción en prácticas y dispositivos nuevos a lo largo del tiempo.

CAPÍTULO II: ACERCÁNDONOS AL CASO

2.1 METODOLOGÍA

Recorrido: nos propusimos realizar una investigación cualitativa con la técnica de estudio de caso. Primeramente, llevamos a cabo distintas visitas y observaciones en la escuela; luego, efectuamos entrevistas a lxs diversxs actores institucionales en las cuales partimos de preguntas estandarizadas abiertas con el objetivo de que promuevan el diálogo, la reflexión y la repregunta. Esta interacción se fue retroalimentando con nuestro marco teórico en forma de conceptos sensibilizadores que nos colaboran para el análisis y la comprensión de este caso.

A su vez, recopilamos una serie de datos estadísticos y documentación tanto de la escuela como del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para encontrar puntos de contacto o de contraste con el relato de los actores respecto de la propuesta de acompañamiento a las trayectorias.

Tras desgrabar las entrevistas y para organizar la información, pasamos a realizar un mapa/flor conceptual¹ en donde registramos conceptos y palabras que se repetían en distintas ocasiones y que percibimos claves para el análisis. A partir de ahí, comenzamos a

¹ Anexo I.

entrelazar los relatos de lxs actores con los aportes teóricos que veníamos trabajando y sumando aportes emergentes que surgieran de sus discursos en una suerte de retroalimentación entre texto y contexto.

Estudio de caso: el punto de vista de Stake

Stake presenta en su libro “Investigación con estudio de casos” (1999), al estudio de caso de la siguiente forma: “De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. (...) Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1999:8). Como presentamos en la introducción, consideramos que este caso tiene una cantidad de características particulares que justifican su abordaje y análisis a nivel micro para poder pensarlo dentro de un contexto macro como lo es el sistema educativo y la sociedad en sí misma. Las prácticas que se llevan a cabo por parte de lxs actores de este establecimiento escolar y el universo de sentidos que se desprenden de ellas lo vuelven, a nuestro entender, una propuesta diferente en términos de acompañamientos a las trayectorias escolares y buscamos que esta investigación nos acerque a su comprensión.

Sobre la importancia de la interpretación, Stake cita a Erickson cuando dice que “la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación (...) destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender el caso en su totalidad” (1999:18). Inicialmente, si bien teníamos en claro que queríamos analizar este caso, nuestras preguntas estaban orientadas a otros aspectos de la propuesta y la idea era ubicar el eje de la investigación en la discusión deserción-expulsión, con la presunción de que el paradigma de la deserción se encuentra completamente obsoleto y que el C.B.O. II como propuesta pedagógica era un ejemplo de la importancia de hablar de expulsión como migración de la responsabilidad desde lxs estudiantes hacia el Estado y el sistema educativo cuando un estudiante dejaba de asistir a la escuela.

Sin embargo, cuando comenzamos a realizar las entrevistas a lxs distintxs actores de esta institución, observamos que el énfasis en sus discursos se encontraba en las prácticas que cada uno llevaba a cabo con el objetivo de acompañar de la mejor forma posible las trayectorias educativas de lxs estudiantes, sin dejar de lado la complicación de

que la escuela no tenga terminalidad educativa, y de qué modo buscaban subsanar este obstáculo para poder cumplir con su propósito. Así fue como empezamos a observar las respuestas y las perspectivas de lxs entrevistadxs para buscar hilos conductores, ideas recurrentes y conceptos que pudieran servirnos para el análisis.

Entonces viramos hacia un nuevo objetivo y nuevas preguntas de investigación, con el foco puesto en el acompañamiento a las trayectorias educativas que realiza el Ciclo Básico Ocupacional II “Salvador Mazza”, con la presunción de que es una escuela diferente, preocupada por lxs estudiantes y sus experiencias. “(...) el investigador en estudios cualitativos de casos intenta facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple (...)” (1999:43): ¿Cómo se acompaña? ¿Cómo se trabaja, cuáles son los roles? ¿Qué sentidos y prácticas hacen al dispositivo general del C.B.O. II?

-Recogida de datos: Dice Stake que “El investigador debe disponer también de un sistema de almacenamiento de datos” (...) Cada investigador es diferente; cada uno debe ensayar los métodos que le hacen efectivo en la comprensión y en la descripción del caso” (1999:53-54). En este caso, la forma de registrar los datos y las informaciones que pudieran servirnos de insumo para la investigación fue recopilada tanto en grabaciones de audio, en anotadores y archivos de Google Docs donde fuimos depositando, editando y completando todo aquello que creyéramos nos sería útil.

También realizamos una pequeña recopilación de datos estadísticos de la escuela² que nos han servido para poder visualizar los efectos materiales de los discursos de las entrevistas sobre acompañamiento a las trayectorias. En las tablas, que unificamos en un Excel, encontramos muy bajas cifras tanto de expulsión como de repitencia en un período de muestra de 5 años que nos permiten triangular lo respondido en las entrevistas.

-La observación y la descripción del contexto: para intentar situar la investigación y reflejar su contexto de forma fiel, realizamos múltiples visitas al establecimiento escolar (contando que María Sol trabaja ahí, tuvimos esta facilidad). Stake habla de la importancia de la descripción del ambiente físico en el que se lleva a cabo la investigación para dar cuenta al lector, “para desarrollar una experiencia vicaria para el lector, para que tenga la sensación de “estar ahí”, hay que describir bien el entorno físico” (1999:59).

Llevamos a cabo una observación minuciosa y posterior enumeración de los espacios con los que cuenta la escuela y donde sucede la vida escolar de lxs actores (docentes, estudiantes, familias, etc.) porque son los lugares donde se materializan los

² Anexo II.

sentidos que nos proponemos analizar. También pudimos presenciar una clase de 1° año y registrar aspectos y diálogos del intercambio pedagógico entre lxs estudiantes y la docente³.

-Las entrevistas: según Stake “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (1999:60). Las entrevistas realizadas a distintos actores institucionales son, consideramos, el principal insumo de nuestra investigación.

Realizamos puntualmente 6 entrevistas con docentes que llevan a cabo distintos roles (vicedirector, profesora DCI, profesora de educación física y referente ESI y alumnas madres, embarazadas y padres, preceptoras y asesora pedagógica), con la pretensión de indagar y/o develar aquello específico de su tarea pero a su vez si existen puntos de conexión en la forma en que llevan a cabo sus prácticas individuales. “Se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación” (1999:61), así fue que fuimos refaccionando los objetivos de nuestra investigación y retroalimentando nuestro planteamiento a partir de los aportes y discursos de lxs actores institucionales, incorporando sus “decires” cotidianos, posicionamientos y miradas a los conceptos sensibilizadores que utilizaremos para el análisis: “Normalmente no es muy importante disponer de las palabras exactas del entrevistado, lo que importa es lo que quería decir (...) Antes que grabar o escribir desafortunadamente, es preferible escuchar (...)” (1999:61).

-Redacción de la tesina de investigación: la forma en que pretendíamos organizar la tesina fue cambiando a medida que avanzamos con la investigación. Terminamos realizando el mencionado gráfico de flor para poder visualizar toda la información que no queríamos dejar a un lado.

Luego pasamos a pensar un orden posible pero móvil, que permite un ida y vuelta a medida que avanzamos con el trabajo: introducción; metodología; conceptos y perspectivas sensibilizadoras; antecedentes; presentación del caso; análisis y conclusiones.

2.2 CONCEPTOS SENSIBILIZADORES Y CONCEPCIÓN SIMBÓLICA DE LA CULTURA

2.2.1 Conceptos sensibilizadores

Nos encontramos trabajando con una serie de conceptos sensibilizadores para llevar a cabo nuestra investigación y análisis:

Escucha: Pensamos abordar los sentidos de la escucha con el capítulo “Escuchar” de Byung - Chul Han en “La expulsión de lo distinto, trabajado en el TAO, ya que enaltece a la

³ Anexo IV.

escucha, como habilitadora de espacios y alteridades. “Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. Yo ya escucho antes de que el otro hable, o escucho para que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. El oyente es una caja de resonancia en la que el otro se libera hablando” (Byung - Chul Han, P.62). La escucha es transversal al dispositivo del CBO II, aparece como herramienta recurrente en las prácticas docentes de la escuela, así como concepto destacado en los discursos de lxs entrevistadxs y la estaremos analizando a lo largo de nuestro trabajo.

Trayectorias escolares/educativas y acompañamiento: Entendemos a las trayectorias escolares como el recorrido, generalmente no lineal ni homogéneo sino múltiple y diverso, realizado por los y las estudiantes y que no se circunscribe únicamente al ámbito áulico sino que incluye también el desarrollo académico, cognitivo, los aprendizajes sociales, el desarrollo de la autonomía, el habitar los espacios, el encuentro con lxs otrxs, el desarrollo de la subjetividad, la construcción de un pensamiento crítico, el conocimiento de sus derechos, entre otras cuestiones. Todo aquello que hace a una experiencia educativa que incluye pero que no se limita a la experiencia áulica y que está en contacto con los contextos individuales y sociales. A la construcción de este concepto arribamos gracias a los aportes de distintxs autores y autoras como Nora Gluz, Flavia Terigi y Paulo Freire:

A partir de lo planteado por Flavia Terigi en “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” (2010), que nos ha servido de insumo para construir el concepto de trayectorias escolares, entendemos la importancia de que éstas sean continuas y completas. Para intentar conseguirlo, es necesario que se lleve adelante un trabajo colectivo desde las distintas áreas institucionales, como así también en conjunto con las familias y lxs estudiantes, para pensar en qué estrategias tanto pedagógicas como didácticas y sociales se pueden implementar para que lxs estudiantes permanezcan en la escuela, objetivo general de la educación y objetivo por excelencia del CBO II.

Una distinción que realiza Terigi al definir a las trayectorias escolares, y que consideramos pertinente tener en cuenta para nuestro análisis, es que existen trayectorias teóricas y trayectorias reales. Al referirse a las trayectorias teóricas da cuenta de lo que “debería suceder”, es decir, aquello que se espera que ocurra de acuerdo a lo que establece la ley o bien a lo que creemos que debería suceder teniendo en cuenta nuestra experiencia

y supuestos pedagógico-didácticos. “La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender” (Terigi, 2010:7).

Sin embargo, las trayectorias que efectivamente llevan a cabo lxs estudiantes a lo largo de su paso por la escuela, las trayectorias reales, se dan en un contexto atravesado por diversas problemáticas - sociales, económicas, familiares, entre otras - que exceden lo previsto teóricamente por el sistema educativo (Terigi, 2010). Y esta distinción entre trayectorias reales y teóricas nos ha servido también para analizar la relevancia del acompañamiento que se lleva adelante en el CBO II, donde no sólo se toma como parámetro la trayectoria teórica, sino que también se busca comprender lo que acontece a lo largo de la trayectoria real de lxs estudiantes y así concretar el objetivo de que permanezcan en la escuela.

Otra definición clave planteada por la autora y que también nos sirvió de insumo a la hora de construir este concepto sensibilizador es el de “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2010:8). Utilizando la metáfora del cauce de un río, Terigi hace referencia a aquellas trayectorias que no siguen lo pautado por las trayectorias teóricas sino que siguen otro curso y que plantean una serie de desafíos. Uno de los tantos desafíos que deben enfrentar es la “invisibilización en las transiciones escolares” (Terigi, 2010:9). Y es aquí donde trazamos la conexión con la propuesta del CBO II, ya que esta escuela puede definirse como una suerte de bisagra entre la primaria y la secundaria para aquellxs estudiantes que por diversas problemáticas han sido expulsadxs del sistema educativo o corren el riesgo de serlo. Como respuesta, esta escuela, a partir de lo planteado por los actores institucionales que allí trabajan, se propone brindar un acompañamiento personalizado a las trayectorias buscando estar presente de forma integral, es decir, que también se propone acompañar a lxs estudiantes en las distintas transiciones que deben atravesar —ya sea porque egresan del CBO II y deben continuar sus trayectorias en una escuela secundaria tradicional o porque se van con un pase a otra institución, entre otros motivos—, se hace cargo de no invisibilizar esas transiciones, de asumir el compromiso de garantizar el derecho a la educación.

También adherimos a lo que propone Terigi cuando afirma que: “(...) no deberíamos reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar. Esto es evidente porque la gente realiza otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela” (Terigi, 2010:4). Consideramos que todo aprendizaje que lxs estudiantes logran construir por fuera del ámbito escolar, producto de su experiencia y de su vínculo con otrxs, etc., tiene tanto valor para el desarrollo de su identidad y autonomía como aquello que logran aprender a través de su paso por la escuela.

En este sentido, lo relacionamos con la perspectiva de la que nos nutrimos para arribar al concepto de trayectorias escolares que es la de Nora Gluz, quien da cuenta de lo importante que es acompañar y comprender lo que ocurre en la vida de lxs estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela, ya que no todxs cuentan con las mismas condiciones -culturales, económicas, sociales, etc.- para desarrollar sus trayectorias escolares de acuerdo a lo planteado por el sistema, y todo eso influirá en sus experiencias educativas: “(...) las trayectorias escolares se construyen en la particular amalgama de la situación socioeconómica, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego. Es decir, aquello que la institución impone a los actores tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar, constituyendo una particular experiencia educativa” (Gluz, 2016:36).

-Las relaciones entre docentes y estudiantes las observamos y analizamos desde una perspectiva Freireana: “A continuación paso a centrarme en el análisis de las relaciones entre la educadora y los educandos. Éstas incluyen la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer-enseñar-aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educadora, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella. Todas estas cuestiones están incluidas en las relaciones entre la educadora y los educandos” (Freire, 2008:97). Siguiendo con esta línea Freireana, optamos por utilizar la palabra estudiante y no alumno. Si bien se entiende de cualquier modo que nos estamos refiriendo al sujeto en situación de aprendizaje, la palabra alumno (RAE) refiere a “Persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia”⁴, lo cual creemos que coloca al sujeto en una posición fija y pasiva de recepción de la información y no permite pensar el intercambio fluido y multidireccional del proceso de enseñanza y aprendizaje, la construcción de conocimiento y experiencias junto con otrxs. Sostenemos, al igual que los autores citados y lxs docentes entrevistadxs, que la experiencia, por el contrario, debe reivindicar el rol permanentemente activo —y en construcción— del estudiante.

Partiendo de aquí es que comprendemos el “acompañamiento a las trayectorias escolares” como el acompañamiento integral y constante de lxs docentes en el recorrido de lxs estudiantes, teniendo en cuenta su contexto y sus múltiples necesidades y valorizando sus deseos particulares a la hora de transitar su camino por la escuela. La experiencia compartida a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la permanente retroalimentación entre educadores y educandxs.

⁴ <https://dle.rae.es/alumno>

Terminalidad: con terminalidad nos referimos concretamente a la obtención del título secundario una vez alcanzada la finalización de la cursada. En este caso en particular, se trata de una escuela secundaria que tiene únicamente el ciclo básico, motivo por el cual no tiene “terminalidad”, sino que los estudiantes deben realizar el traspaso a otras opciones educativas para completar el ciclo orientado y poder obtener el título secundario. Nos proponemos analizar este aspecto y los sentidos que circulan a partir de él en el desarrollo de la tesina.

Dispositivo: Marta Souto realiza en “Grupos y dispositivos de formación” (1999) una recopilación y abordaje del concepto de dispositivo que nos resulta pertinente para pensar el dispositivo del CBO II en general y a sus prácticas, así como los múltiples dispositivos que se despliegan en sus entrañas dándole sentido: “El dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta a los problemas de la acción. Por ello tiene un componente normativo pero éste es pensado como producto de los atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, filosóficos, técnicos, sociales, pedagógicos, etcétera. El dispositivo no es producto de una mente racional que en pos de una intencionalidad y una finalidad ejercita un pensamiento programático sino de quien o quienes realizan un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico” (1999:4).

Como bien indica Souto, el concepto de dispositivo está atravesado por la polisemia, dando lugar a una diversa producción de sentidos. A lo largo de este trabajo, nos proponemos encontrar aquellas características significativas que hacen al dispositivo de esta propuesta educativa, que le otorga sentido a sus prácticas y que le permite funcionar dentro de otros dispositivos aún más abarcativos como puede ser el sistema educativo. De qué forma se relaciona este dispositivo con el contexto, con otras propuestas educativas, qué lo constituye y qué lo distingue, y en cierto punto qué es lo que lo hace una alternativa diferente que consideramos vale la pena tomar como estudio de caso.

Prácticas sociales: Siguiendo lo planteado por Uranga en su libro “Mirar desde la Comunicación, una manera de analizar las prácticas sociales” (2007), entendemos a las prácticas sociales como manifestación de las interacciones de los individuos en el devenir de su historia que “pueden ser leídas también como enunciaciones que surgen de las experiencias de vida de los hombres y mujeres convertidos en sujetos sociales” (2007:2). Entonces, analizándolo desde una perspectiva comunicacional, estas prácticas que se construyen a través de los relatos y de diversas expresiones, conforman un discurso “que es entramado de la cultura y fundamento de la historia de vida de una comunidad” (2007:2).

En las prácticas sociales concretas que tienen lugar en el CBO II, creemos que pueden develarse distintos procesos de significación y de construcción de sentido. Por ejemplo, algunas de ellas están vinculadas al posicionamiento por parte de lxs docentes en relación al acompañamiento de las trayectorias, y desde una perspectiva de la semiótica textual podemos pensar que todas las producciones de sentido tienen una manifestación material (Uranga, 2007): a partir de la trama de sentidos que se construyen en las prácticas sociales que tienen lugar en el CBO II, los sujetos se constituyen a sí mismos. Esta trama involucra también a los distintos actores de la escuela, las múltiples maneras de relacionarse entre ellxs y todo lo que surge de esa interacción a partir de la red que se va conformando.

Red: es un concepto que surgió como emergente de las entrevistas que fuimos realizando. Una palabra presente en las construcciones y los sentidos de los y las docentes que se refiere al trabajo conjunto entre distintos actores institucionales -internos y también externos- que tienen como fin generar estrategias de acompañamiento para las trayectorias escolares. Es una forma de destacar el diferencial, el fruto de lo cooperativo y lo colectivo a la hora de trabajar en la escuela y dar respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes.

2.2.2 Giménez y la perspectiva simbólica de la cultura: una forma de abordar el análisis

La cultura es un concepto transversal que nos permite analizar las prácticas y los sentidos que tienen lugar en la escuela. La perspectiva desde la cual nos paramos para llevar a cabo este trabajo es la de una “concepción simbólica de la cultura”, tal y como la plantea Gilberto Giménez Montiel en su libro *Teoría y Análisis de la Cultura* (2005). Allí concibe a la cultura como “la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (2005:67), una forma de pensar la cultura a través de sus efectos materiales.

Giménez retoma a Geertz para dar cuenta de que todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales y que lo simbólico es una dimensión constitutiva de todas las prácticas de la vida social (Gimenez, 2005). La cultura está en todas partes y, por ende, lo simbólico está en todas partes. Pero para poder acceder a esta cultura que es transversal y omnipresente, para poder analizar algo que es tan extenso y *a priori* inabarcable, Giménez menciona una suerte de opciones o enfoques. Uno de estos enfoques es el del pedagogo Barry Brummet, que habla de los “textos culturales” (como puede ser una clase en un aula, una conversación en un pasillo, un llamado de atención,

una forma de tomar examen, un acto pedagógico concreto, una conversación, etc.) como recortes, como un “conjunto limitado de signos o símbolos relacionados entre sí en virtud de que todos sus significados contribuyen a producir los mismos efectos o tienden a desempeñar las mismas funciones” (2005:76). Dicho de otro modo, tomar fragmentos de la cultura desde una óptica metonímica, como puede ser en este caso distintos aspectos concretos de la vida escolar de una institución específica, para poder acercarnos a la comprensión de sentidos más complejos y abstractos de la vida social (como por ejemplo el sistema educativo, la inclusión social, etc.) que de otra forma serían inabordables, que puedan condensar la complejidad de la dimensión cultural y las distintas problemáticas, en este caso, del sistema educativo a la hora de pensar los contextos que influyen en las prácticas pedagógicas, el accionar de lxs docentes y las experiencias educativas de lxs estudiantes (Giménez, 2005). En lo experimentado por los sujetos, en el devenir de su vida diaria, se evidencia (y puede develarse) la existencia de la cultura que organiza su forma de actuar con lxs otrxs y su forma de ser en el mundo, ya que “no existe cultura sin actores ni actores sin cultura” (2005:80).

Giménez también menciona otra forma de abordar la cultura que creemos se complementa con esta perspectiva y es la del “enfoque dinámico”. El autor explica que dentro de la cultura hay diferentes sectores que a su vez pueden dividirse en procesos que se articulan permanentemente entre sí (Giménez, 2005). Entre estos sectores encontramos el de la creación de obras culturales, la crítica, la conservación de las obras culturales, el consumo sociocultural y la educación y difusión de obras culturales (Gimenez, 2005). Nos llamó la atención este último aspecto y decidimos transportarlo al plano de la vida escolar porque sabemos que la escuela es una de las instituciones más importantes a la hora de hablar de transmisión cultural, de aprendizajes no sólo relacionados a saberes concretos de las distintas asignaturas sino también —y principalmente— asociados a la vida individual y colectiva, como formas de comportamiento, como maneras de vincularse con lxs otrxs, como proceso de conformación del sujeto y desarrollo de su forma de ver el mundo, de entenderlo, de anticiparse a él para saber cómo actuar. Nos lleva a pensar la escuela como una instancia de la vida social que “prepara” a través de distintos escenarios de interacción social, de algún modo, a los sujetos justamente para el rol que desempeñarán en la sociedad en la que están insertos y en el entramado cultural mismo de esta sociedad.

Y hablamos de los sujetos, que en este caso son lxs estudiantes y —principalmente para nuestro análisis— lxs docentes de esta comunidad educativa y de lo que se pone en juego en lo que viven cotidianamente en la escuela, justamente porque esta concepción simbólica o semiótica de la cultura desde la cual encaramos nuestro análisis nos convoca a

pensar a la cultura desde “la perspectiva de los sujetos y no de las cosas; bajo sus formas interiorizadas y no bajo sus formas objetivadas” (2005:80). Acá Giménez nos acerca por un lado la noción bourdiana de habitus y, por el otro, el paradigma de las representaciones sociales (que Moscovici recupera de Durkheim) para hablar de la cultura como una “cultura actuada y vivida desde el punto de vista de los actores y de sus prácticas (...) la cultura realmente existente y operante es la que pasa por las experiencias sociales y los “mundos de la vida” de los actores en interacción” (2005:81). La idea es entonces la de acercarse a la cultura a través de las representaciones sociales colectivamente elaboradas y compartidas, apropiadas por determinado grupo social, que terminan constituyendo la realidad de la que se apropiará el individuo y en la cual, por ende, estará inserto y desde la cual actuará para transformar el mundo en el que vive, algo que aplica a todo el universo de sentidos que está en juego en la educación (Gimenez, 2005).

A lo largo de este trabajo iremos mencionando las prácticas que consideramos, luego de llevar a cabo nuestra investigación de caso, son las que identifican y diferencian al C.B.O. II de otras propuestas educativas, con el foco puesto en el acompañamiento a las trayectorias. En estas prácticas, que decidimos llamar dispositivos, podemos encontrar cómo conviven distintos sentidos y cómo desempeñan distintos roles los actores que forman parte de esta experiencia educativa.

2.3 ANTECEDENTES

2.3.1 Un antecedente bien directo: la tesis de Gloria Sale

Lo que nos proponemos analizar es bastante inédito. Hasta el momento, encontramos un único antecedente analítico directo, que es la tesis de maestría de Gloria Sale “Escuela secundaria, formato escolar e inclusión educativa : la experiencia de los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires : (1990-2018). En este trabajo, la Lic. Sale se propone indagar el origen, la implementación y el desarrollo del proyecto educativo “Ciclo Básico Ocupacional” dentro del ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los objetivos que se plantea al comienzo de su investigación se vinculan con la comprensión del proyecto desde el punto de vista de los principales actores involucrados: docentes fundadores, docentes actuales, familias y estudiantes. Toma puntualmente el caso del CBO II “Salvador Mazza” debido a que considera que condensa las características del formato de los Ciclos Básicos Ocupacionales y su política educativa específica.

Consideramos que el recorrido que realiza Sale nos sirve de punto de partida para nuestra tesina ya que coincide con nuestra presunción de que esta es una escuela “distinta”. La autora parte de una historización de la escuela media, su origen y devenir en Argentina y América Latina, los cambios en materia de inclusión y el punto bisagra de la obligatoriedad de la escuela secundaria para luego resaltar el aspecto político como eje analítico principal del caso que estudia: la dimensión política y lo político. Aspecto que también nos sirve de referencia a la hora de analizar y pensar al “C.B.O. II” como un proyecto pedagógico pero también intrínsecamente político, otra de sus características distintivas.

Para Sale “la política CBO” como política de inclusión educativa se materializa en el caso del CBO II y las conclusiones a las que arribó hacen referencia a que la política educativa CBO no sólo significó una política pública de avanzada para la época, la década de los 90, sino que sigue vigente hasta el día de hoy, ya que sigue permitiendo que miles de jóvenes regresen y/o permanezcan en la escuela media- dentro del ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires-. También pone de manifiesto que la política CBO se materializa en el caso del CBO II, donde la escuela se construye en forma colectiva y desde una mirada inclusiva en la cual se entiende a lxs estudiantes como sujetos de derechos.

2.3.2 Un antecedente indirecto

Dado que buscamos enfocar nuestra investigación en la presunción de que el CBO II es una escuela “distinta” debido a su propuesta de acompañamiento a las trayectorias escolares, nos parece oportuno recuperar otra investigación que haya puesto la mirada en el mismo aspecto, en un contexto de pensar la inclusión educativa.

Buscando analizar este aspecto en particular, encontramos pertinente mencionar la tesina “El acompañamiento a las trayectorias escolares en una escuela secundaria, en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe” de Alejandra Maldonado (octubre 2017), la cual encontramos buscando antecedentes de investigaciones que se hayan propuesto indagar sobre el acompañamiento a las trayectorias escolares. También es un estudio de caso sobre una escuela ubicada en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe donde la pregunta que se hace la autora es sobre la forma en que se acompañan las trayectorias escolares de los estudiantes de esta institución secundaria: ¿Quiénes lo realizan? ¿Qué entienden por acompañamiento? ¿A qué estudiantes acompañan en sus trayectorias?

Se realizaron entrevistas a una facilitadora de convivencia, una preceptora y un docente que realizan el acompañamiento, así como encuestas a lxs estudiantes que lo

reciben, que es un grupo en concreto -y no todo el curso- cuyos requisitos son, según lo describen, “ser del ciclo básico, tener dificultades cognitivas, problemas familiares y repitentes”.

La conclusión a la que arribó la autora es que existe una relación entre la Ley de Educación Nacional n° 26.206 y el Programa Secundario Completo de la provincia de Santa Fe con la forma en que esta escuela acompaña a las trayectorias escolares de un grupo en particular. Que este acompañamiento, que es “interdisciplinario, integral y colaborativo”, es beneficioso para lxs estudiantes (percibido así tanto por docentes como por estudiantes que reciben la propuesta) y para que puedan realizar el trayecto completo de la escuela secundaria acompañadxs por lxs adultxs de la escuela.

CAPÍTULO III “C.B.O. II - Salvador Mazza”

3.1 Descripción del caso

El CBO II es una escuela perteneciente al distrito escolar 17 de la región VII de la Dirección de Educación Media (DEM) de Ciudad de Buenos Aires con ciertas características particulares:

“Los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional (CBO) son una oferta pedagógica creada en el año 1991, a partir de los principios de igualdad de posibilidades y oportunidades establecidos en la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires. Desde el inicio tienen como objetivo fundamental brindar cobertura educativa a un sector de la población adolescente que, luego de haber finalizado el nivel primario, abandona o fracasa tempranamente en el Nivel Medio (egresados de escuelas primarias de recuperación, alumnos de repitencia reiterada, adolescentes con problemas de marginalidad social y familiar).

De esa manera, los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional (CBO) se presentan como una alternativa institucional y pedagógica que permite, a quienes por diversos motivos así lo requieran, profundizar y ampliar los conocimientos correspondientes a diversas disciplinas y brindarles además, una formación en diferentes áreas ocupacionales” (ANEXO - RESOLUCIÓN N° 958/MEGC/17 N°101).

Lxs estudiantes llegan al CBO generalmente a partir de la orientación de las escuelas donde finalizan los estudios primarios -en gran parte escuelas de recuperación-

para tener una entrevista con el personal⁵ de la escuela donde, detalladamente, se intercambia información tanto de la propuesta pedagógica como de la historia escolar y personal de lxs potenciales estudiantes para poder analizar en conjunto si esta es la mejor opción para continuar su escolaridad de forma significativa. Luego también, se realiza un encuentro con cada unx de lxs estudiantes para conversar y también poder realizar un primer diagnóstico pedagógico.

Para la escuela, este proceso personalizado es muy significativo y desde que comenzaron las inscripciones online masivas en las escuelas del Gobierno de la Ciudad que luchan por revalorizarlo y no perderlo. Es que el CBO II sostiene que, frente a la despersonalización de las inscripciones virtuales, donde lxs estudiantes son un número, una “vacante”, esta propuesta busca desde el primer momento intentar conocer todo lo posible acerca del estudiante, descubrir sus necesidades pedagógicas y de acompañamiento integral, para poder brindarle una experiencia educativa a su medida desde el comienzo, en otras palabras, para acompañar su trayectoria desde el primer día.

Una vez que lxs estudiantes ingresan a la escuela, lxs docentes de primer año se encargan de conocer a cada unx de ellxs para así poder armar los cursos de la forma más equilibrada, de modo que favorezca el clima de aprendizaje. Según las primeras semanas de diagnóstico, a cada estudiante se le asigna un curso al que le corresponde un taller ocupacional: en el caso de 1°A el taller de repostería, 1°B marroquinería, 1°C serigrafía y 1°D -que en 2° año se fusiona con 1°A- también repostería. En este proceso se intenta tener en cuenta y recuperar la voluntad y el gusto de lxs estudiantes por la actividad del taller, pero también características como la motricidad y desplazamiento, la espacialidad y las habilidades que se ponen en juego en cada uno de ellos.

Otra de las características de esta escuela es la matrícula reducida con la que se trabaja: el promedio de estudiantes por curso es quince. El propósito es principalmente pedagógico: poder brindar a cada unx de lxs estudiantes una experiencia integral personalizada, atendiendo a sus necesidades individuales de aprendizaje para lograr una permanencia activa y favorecer el desarrollo de su autonomía. Sin embargo, cabe mencionar que el espacio igualmente tampoco permite albergar mayor cantidad de estudiantes, pues los espacios con los que cuenta la escuela tan solo son:

-10 salones de clase pequeños divididos en 3 niveles (motivo por el cual se habilitó un cuarto 1° año pero no se pudieron completar un cuarto 2° ni un cuarto 3°);

⁵ En el *anexo VI* se encuentra el modelo de entrevista inicial vigente.

-Un patio (donde se realizan los actos, los recreos convencionales y los recreos del almuerzo también y la formación a la salida);

-Un comedor, que si bien es el espacio más amplio a su vez es bastante reducido (no entran más de 5/6 cursos a la vez);

-1 biblioteca (que hace a su vez de sala de reuniones, sala de maestrxs y sala de computadoras que lxs estudiantes utilizan en clase);

-1 “hall” con un escritorio y sillas donde se encuentran lxs auxiliares en frente de un banco donde se encuentran las planillas para que firmen lxs docentes, con un recientemente habilitado ascensor;

-1 pequeña terraza arriba del patio con una huerta (llevada a cabo por la profesora de “opción institucional: huerta” con 1°D desde el 2017);

-3 tres aulas destinadas a los talleres ocupacionales (que se encuentran dentro del edificio de la Escuela de Educación Media n°2, Rumania);

-1 muy reducido espacio destinado al Departamento de Orientación escolar;

-1 Preceptoría pequeña (que fue fabricada a partir de reducir el pasillo del 1° piso, donde entran 5 sillas para el equipo de preceptores);

-La secretaría y la dirección son estructuras de plástico y vidrio, tipo “pecera” al lado del patio.

Lxs estudiantes asisten a la escuela a jornada completa de 7.45 a 16.05 hs. Este horario comprende: desayuno y almuerzo bajo el cuidado de lxs preceptores, horas curriculares correspondientes a las materias que forman parte del plan de estudios de la Nueva Escuela Secundaria, horas de opciones institucionales optativas expresivas y horas de taller ocupacional.

Durante tres años, el CBO nuclea estudiantes que, por distintos motivos, necesitan comenzar el tránsito por la escuela secundaria de forma “diferente”, más personalizada, con docentes que puedan atender a sus necesidades pedagógicas -y muchas veces sociales- individuales concretas. Finalizados estos años, lxs estudiantes deben ingresar en un tercer año de cualquier escuela media perteneciente a la Dirección de Educación Media o finalizar sus estudios en otras entidades educativas (como por ejemplo los Centros Educativos de

Nivel Secundario) para poder obtener el título secundario. De esta particularidad hablaremos detalladamente en el apartado de terminalidad.

Dentro de lxs actores institucionales encontramos: preceptores, profesores, profesores DCI (Disciplinas Curriculares Integradas), bibliotecaria, auxiliares, asesora pedagógica, vicedirector y directora/psicóloga. Lo que nos parece interesante destacar es que todxs estxs actores conocen a lxs estudiantes por su nombre y mantienen el trato personalizado con cada uno de ellxs desde que ingresan hasta que salen de la escuela. También encontramos ACDMs (Asistente Celador de Discapacitadxs Motores), APNDs (Acompañantes Personales No Docentes) y MAI (Maestras de Apoyo a la Inclusión) que son actores que trabajan en equipo con lxs docentes para sostener y acompañar a lxs estudiantes en su trayectoria escolar tanto dentro como fuera del aula.

3.2 *El CBO II y sus trayectorias reales*

Leemos a Terigi para situar de alguna forma esta preocupación con respecto a las trayectorias escolares que ella llama, por ponerle un nombre, “no encauzadas” (Terigi, 2010) y que tiene que ver con los recorridos reales de lxs estudiantes que quedan, cada vez más, por fuera de las trayectorias teóricas sobre las cuales se estructuró durante tanto tiempo el sistema educativo.

Estas “trayectorias no encauzadas” representan, como bien explica la autora, múltiples desafíos para lxs docentes, para el sistema educativo en general. Entre ellos menciona cinco que nos parece pertinente recuperar ya que consideramos, desde nuestro planteamiento, que el CBO II intenta con su propuesta -consciente o a veces quizás inconscientemente- dar respuesta a esas problemáticas, con el objetivo de lograr que lxs estudiantes permanezcan en la escuela. Los retomamos brevemente:

-El problema de la invisibilización en las transiciones escolares, donde el riesgo que plantean las trayectorias no encauzadas es que los sujetos se nos vuelvan invisibles debido a que no hay desarrollada una tradición de seguimiento al estudiante (Terigi, 2010);

-Relaciones de baja intensidad con la escuela (concepto que retoma de Kessler), que tiene que ver con las presunciones que hacemos con respecto a la intensidad con la que lxs estudiantes deben vincularse con la escuela (Terigi, 2010). Y aquí hace una distinción entre relaciones de baja intensidad disciplinadas o indisciplinadas, que pone el ojo en si afecta o no el “orden” esperable de la enseñanza. Es más probable que una baja intensidad indisciplinada emerja sintomáticamente, que una que pasa desapercibida porque “no molesta”. Lo que dice Terigi es que, como docentes, “no sabemos muy bien qué hacer

frente a estos llamados “nuevos públicos”, que desarrollan estas relaciones tan diferentes con la escolaridad” (2010:11).

- El tercer desafío tiene que ver con el ausentismo de lxs estudiantes. Terigi explica que hay múltiples y diversas formas de ausentismo que “rompen con el supuesto de la presencialidad” (2010:11). El reto, como docentes, es darle respuesta a las diversas formas de presenciar la escuela que no entran en el molde de la expectativa.

-El cuarto desafío tiene que ver con la categoría de “(sobre)edad” creada por la mirada escolar que se vincula con el “desfase entre la edad cronológica de un sujeto y la edad que nosotros suponemos que deberían tener quienes asisten a la escuela en un cierto grado escolar” (2010:12).

-El quinto y último desafío que trae a colación Terigi tiene que ver con los “bajos logros de aprendizaje” (2010:12), relacionado con la certificación escolar y el hecho de conocer si lxs estudiantes tienen o no los aprendizajes “suficientes” para abordar el próximo año escolar (Terigi, 2010). Acá aparece el problema de la “multirepitencia” y la necesidad de hacernos “corresponsables de los aprendizajes que los chicos tienen que lograr por el hecho de estar en la escuela” (2010:13).

Podríamos resumir esta comparación de la siguiente forma:

TERIGI: 5 desafíos que presentan las trayectorias "no encauzadas"	
DESAFÍOS	¿Qué pasa en el CBO II?
INVISIBILIZACIÓN EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: falta de seguimiento a lxs estudiantes	Seguimiento y acompañamiento permanente a las trayectorias de lxs estudiantes desde el ingreso a la escuela.
RELACIONES DE BAJA INTENSIDAD CON LA ESCUELA: cómo se vinculan lxs estudiantes con la institución (disciplinada o indisciplinada)	Diálogo, escucha y comprensión. Rol clave de docentes (incluidxs preceptores con importante presencia).
AUSENTISMO: múltiples y diversos tipos. Ruptura del supuesto de presencialidad.	Comprensión de múltiples formas de presencialidad. Dispositivos de acompañamiento e intervención. Trabajo interdisciplinario y colectivo.
(SOBRE) EDAD: mirada escolar sobre la edad cronológica de lxs estudiantes.	Mirada diversa e inclusiva sobre la edad de lxs estudiantes. Múltiples formas y tiempos de aprendizaje.
BAJOS LOGROS DE APRENDIZAJE: certificación escolar. Multirepitencia.	Reconocimiento de y acompañamiento a múltiples y diversas cronologías de aprendizaje.

A continuación, nos interesa trazar una correspondencia entre este llamado a repensarse que realiza Terigi para dar respuesta a los desafíos que plantean las trayectorias “no encauzadas” y el trabajo que realiza el CBO II para acompañar a las trayectorias del público escolar que asiste allí.

En relación al problema de la invisibilización en las transiciones, haremos una distinción. Por un lado, tenemos la transición entre las escuelas primarias o previas a la que asistieron lxs estudiantes y el ingreso al CBO y la segunda, con la continuidad en otras secundarias y la terminalidad. Con respecto al seguimiento en el ingreso de lxs estudiantes, la tarea de acompañamiento es exhaustiva y se propone generar las condiciones necesarias para que puedan habitar significativamente la escuela desde un primer momento a través de distintas averiguaciones e intervenciones que van desde el informe escolar de la escuela primaria, pasando por entrevistas para conocer el entorno familiar y personal y llegando a la etapa de diagnóstico del período E.P.A. (“Empezar Primer Año”) donde se busca identificar características y necesidades pedagógicas y sociales de cada estudiante.

En referencia a la terminalidad, el trabajo es otro y plantea distintas problemáticas que, en muchos casos, continúan siendo un desafío para el CBO II y que abordaremos en un apartado específico sobre el tema.

Respecto al desafío de las relaciones de baja intensidad con la escuela, creemos que un aspecto distintivo del CBO II es ocuparse de comprender la forma en que cada estudiante habita y se conecta con la escuela, no solo con los aprendizajes áulicos sino también con los aspectos sociales y vinculares que adquieren vital importancia en el desarrollo de la adolescencia. Frente a un estudiante que presenta falta de constancia o que se aleja de aquello “esperable” de las trayectorias más teóricas, lxs docentes intentan preguntarse qué sucede, entablar un diálogo con el estudiante, escuchar sus demandas, sentires y opiniones y recurren a otros actores institucionales para pensar estrategias de acompañamiento personalizado, como ampliaremos más adelante. Estas acciones se profundizan aún más, cuando estas relaciones de baja intensidad se dan de modo indisciplinado. Lxs preceptores o lxs docentes con cercanía con lxs estudiantes juegan un rol importante en este seguimiento.

El tema del ausentismo es reconocido por la escuela como una problemática que atenta constantemente contra el aprendizaje y la continuidad y constancia de las trayectorias. El modo de trabajar en relación a este tema tiene que ver primero, con la comprensión de los distintos motivos que llevan a lxs estudiantes a tener múltiples formas de presenciar/asistir a la escuela que pueden tener que ver con motivos personales,

familiares, sociales, económicos, etc. Si se logra identificar el motivo, entran en juego distintos dispositivos de acompañamiento e intervención que buscarán, junto con lxs docentes a cargo, sostener estas trayectorias no encauzadas y lograr que cada vez sea mayor la asistencia. Entre estos mecanismos encontramos en primera instancia el seguimiento realizado por el preceptor del curso, quien es generalmente el/la primerx en detectar la acumulación de inasistencias y comienza a desarrollar una serie de averiguaciones e intervenciones; cuando estas intervenciones no resultan suficientes, aparece la participación del equipo SAI de Seguimiento de Asistencia Institucional compuesto por la asesora pedagógica y unx docente de la escuela, que trabaja junto con el equipo ASE (Asistencia Socio Educativa) para recabar información sobre los motivos que atenten contra la presencialidad de lxs estudiantes, buscando trabajar con lxs docentes para brindar soluciones a los mismos (puede ser de ayuda social, por temas de salud, etc.). En ocasiones es también necesaria la mediación del equipo de referentes ESI (Educación Sexual Integral) y de alumnas madres, embarazadas y padres, que actúa cuando el motivo de las inasistencias se relaciona con problemáticas de esta índole para garantizar el derecho a la educación y permanencia de lxs estudiantes.

Sobre la edad cronológica y la edad que se presume “deberían” tener lxs estudiantes en cada año, el CBO II -y esto forma parte de las nuevas corrientes en educación- también tiene una mirada distinta donde la “sobreedad” no es una categoría que tenga relevancia. La población que asiste durante los tres años al CBO tiene entre 12 y 18/19 años en algunos casos, con lo cual en cada curso pueden encontrarse distintas edades cronológicas, lo cual tiene mucho sentido si recordamos que hay estudiantes que ingresan al CBO directamente luego de finalizar sus estudios primarios pero otrxs que vienen expulsados de otros formatos escolares y con otros recorridos educativos menos lineales. El foco está puesto, y esto se relaciona con el quinto desafío, no tanto en los saberes que se espera que tenga un estudiante según su año (es decir, con la certificación) sino con los aprendizajes individuales y específicos que se esperan de cada una de las trayectorias escolares de forma personalizada. Por supuesto, este modo de trabajar se enfrenta todavía al dilema sobre la acreditación que sigue siendo necesaria para “avanzar” en el sistema educativo e incluso laboral, ya que se sigue rigiendo por un régimen de certificación de saberes más bien universal, pero el objetivo de lxs docentes de la escuela es trabajar para lograr que lxs estudiantes adquieran herramientas y saberes significativos, contemplando múltiples ritmos, potencialidades y modos de aprender mientras transitan su paso por la escuela. En palabras de Terigi, podemos decir que en la manera en que el CBO acompaña a lxs estudiantes a lo largo de su paso por la escuela, hay un reconocimiento de las múltiples y diversas cronologías de aprendizaje “en contraposición justamente al aprendizaje

monocrónico” (2010:18), que se da por sentado cuando se entiende a la educación en términos de trayectorias teóricas y no reales.

¿Por qué consideramos que esto es relevante para analizar desde la comunicación? Buscamos responder esto con los aportes de Uranga: “la comunicación es constitutiva de la sociedad y por lo tanto el análisis de las prácticas sociales demanda, en el marco de la complejidad, una mirada desde la comunicación” (Uranga, 2007: 5). La práctica, el quehacer cotidiano de los sujetos convive, interactúa y modifica lo instituido, lo aprendido, los modelos, las estructuras, la teoría. En este caso particular, estamos observando y analizando desde el punto de vista comunicacional algo que es del universo educativo pero que está atravesado e inserto en una cultura colectiva y compartida que nos alberga y al mismo tiempo constituye como sujetos.

La vida cotidiana, explica Uranga, “es el lugar de las interacciones” (Uranga, 2007:17), y el sujeto “no es aquél biológicamente reconocido, sino aquél constituido en la vida cotidiana, en el complejo sistema de relaciones que la misma genera” (Uranga, 2007:18). La escuela se presenta como uno de los escenarios donde se evidencia la complejidad de la realidad, donde circulan múltiples sentidos y donde los sujetos devienen tales, siendo reconocidos por otros, incorporando vivencias y aprendizajes que permitirán ir configurando su experiencia dentro de un campo de efectos posibles (Uranga, 2007).

Pensar las prácticas sociales que se llevan a cabo en el CBO II, y que traemos a este trabajo, como manifestaciones materiales de lo simbólico busca ayudarnos a desentrañar aunque sea una minúscula parte de “la compleja trama de la realidad” y acceder, de alguna forma, a la comprensión de una pequeña parte del entramado cultural en el que estamos insertos. Los actores y sus sentidos, cómo entienden su rol, las intenciones que impulsan sus prácticas como la escucha, las intervenciones dentro y fuera del aula, el trabajo en red y, más globalmente, el acompañamiento a las trayectorias escolares operan bajo la estructura e institución del sistema educativo, de las reglas, de lo esperable (como diría Terigi, de los supuestos del saber educativo), pero, al mismo tiempo, está permanentemente corriendo sus límites, modificándolo, burlándolo, adjudicándole nuevos sentidos. Por ejemplo, cuando mencionamos el hecho de la sobreedad y la práctica pedagógica del CBO al respecto, sostenemos que los sentidos que se deducen de esta postura influyen en la experiencia educativa de los estudiantes, de modo que pueden percibir que el foco no está puesto en aquello que no están aprendiendo y “deberían”, sino en construir sobre aquello que sí pueden aprender, en edificar conocimiento a partir de las potencialidades particulares de cada uno. Todas estas acciones contribuyen al proceso de conformación de la subjetividad y la identidad de cada estudiante, y por ende de la

configuración del rol que ocuparán como sujetos en la sociedad, desde qué lugar y de qué manera lo harán.

De este modo podemos ver cómo las prácticas docentes van erosionando los rígidos preceptos de la escuela moderna y permiten hoy en día hablar de expulsión y no de deserción, plantearse el sin sentido de la repitencia, reconocer la diversidad de trayectorias que existen en las escuelas y poder plantear entonces una respuesta educativa más acorde a estos nuevos públicos.

3.3 EL SURGIMIENTO DEL CBO II Y LA PROBLEMÁTICA DE LA TERMINALIDAD



Como propuesta que surge en el contexto neoliberal de los 90, es necesario preguntarle al dispositivo del CBO qué ocurre con sus objetivos: *¿Son los mismos que en los comienzos? ¿Cambiaron? ¿Hay espacios donde se piensa esto?*

3.3.1 Surgimiento de la propuesta: los CBO nacen en el contexto neoliberal de la década del 90, cuando la educación secundaria no era obligatoria y además comenzaba a sentirse en

Argentina el germen de la crisis social, económica y política que desbordaría al país y desembocaría lastimosamente en la hecatombe de principios del milenio.

En ese entonces y teniendo en cuenta el caldo de cultivo social, muchxs estudiantes resultaban expulsados del sistema educativo, quedando a la deriva y abandonadxs por parte del Estado: “(...) hasta el censo del año 1991, la mitad de los jóvenes, a pesar de haber terminado la escuela primaria, no ingresaba a la secundaria” (Gluz, 2016:30). Por eso, cuando se gesta esta propuesta, el foco se situó en la inclusión luego de la reforma de educación y en la autonomía que podría proporcionarle a lxs estudiantes la formación laboral de los talleres ocupacionales. La terminalidad, que hasta el momento no se presentaba como una necesidad, no era uno de los objetivos de la propuesta en sus comienzos: lo que urgía era sacar a lxs jóvenes de la calle.

Como la secundaria no era obligatoria, lo que se buscaba era dar respuesta a las demandas de estudiantes que no podían acceder al sistema educativo o que una vez dentro habían sido expulsados del mismo, con el adicional de que en general pertenecían a sectores vulnerables que necesitaban herramientas para la autonomía social y económica en ese contexto atroz y demoledor: “En consecuencia, se diseña una propuesta educativa basada en una formación de carácter general y una formación orientada al ámbito laboral destinada para la población escolar mencionada anteriormente. Dicha oferta se presenta como una nueva alternativa institucional y pedagógica “que persigue la intención de favorecer el éxito posterior del joven en la escuela secundaria para quienes decidan acceder a ella y, para quienes así no lo decidan auspiciar la continuidad de una educación y una capacitación que coadyuve a una positiva integración social y laboral” (Sale, 2019:70).

En este escenario se llega a conformar el dispositivo de doble jornada (incluyendo distintas propuestas y espacios pedagógicos dentro de la currícula) para poder albergar a lxs estudiantes a lo largo de una jornada extendida.

3.3.2 Hoy, a 30 años del nacimiento de los C.B.O.

En la actualidad, el foco está puesto en la inclusión educativa formal en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria y la necesidad de una titulación significativa para el desarrollo autónomo: “la inclusión como posibilidad de generar, armar, desarmar propuestas, alternativas, enfoques, acciones, proyectos educativos destinados a cada sujeto contemplando sus singularidades y/o necesidades” (Sale, 2019:51).

El cambio rotundo en la población que comienza a asistir al CBO durante los últimos años, es decir, estudiantes que en su mayoría ingresan con 12 y 13 años -recién salidxs de

la escuela primaria-, pone en evidencia la urgente necesidad de lograr ofrecer una terminalidad que permita acompañarlx en todo el proceso escolar secundario hasta su egreso.

3.3.3 ¿Y ahora?

Hasta el día de hoy, el CBO sigue siendo un ciclo básico. Si bien pertenece a la NES (Nueva Escuela Secundaria), para poder finalizar los estudios secundarios lxs estudiantes que egresen deben insertarse en otras entidades educativas: en un 3° año de escuelas pertenecientes a la DEM (Dirección de Educación Media) o en un 2° año de un CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario).

Se busca orientar a estudiantes y familias para realizar esta articulación a través de un dispositivo llamado “Proyecto de Terminalidad”, que consiste en que lxs profesores de tercer año -en diálogo con la asesora pedagógica y otrxs docentes de la institución- realicen un seguimiento para poder acompañarlx en esta transición escolar. Así, se barajan las distintas posibilidades para continuar sus estudios, buscando juntxs aquella institución que más se acerque a sus demandas y necesidades sociales-pedagógicas, y que sean a su vez proyectos educativos que trabajen de forma, por así decirlo, “similar” al proyecto del CBO en lo que respecta al acompañamiento de las trayectorias, es decir, que puedan atender a las individualidades en el marco de la inclusión educativa.

En esta línea, existen algunas escuelas con las que se han construido puentes desde hace ya tiempo (como la EEM 2 D.E. 17, el Comercial n°11 D.E. 17, CENS n° 73, etc.) y que suelen reservar vacantes para lxs estudiantes egresadxs del CBO. Pero también se trabaja para intentar ampliar este espectro y se espera que cada vez sean más las propuestas que trabajen atendiendo a las diversidades, como vemos en la entrevista: “(...)yo creo que a la larga va a suceder que cada vez más docentes van a venir con esta impronta. Porque es un poco lo que se viene en educación. Todos los chicos y chicas que ya se están formando a partir de ahora, es muy probable que vengan con proyectos más similares al CBO porque es lo que se está queriendo impulsar ahora” (*Entrevista Salvo, S. pregunta 4*).

“En el caso nuestro, bueno, más allá de esto que se supone que tiene que ser obligatorio para todos, tiene que ver con la gran contención que tienen los pibes acá porque podemos hacer un diagnóstico de la necesidad pedagógica que tiene ese estudiante. Que ante el diagnóstico de esa necesidad pedagógica que tiene el estudiante, se le da una respuesta pedagógica acorde a ese estudiante, y el seguimiento. El seguimiento constante

que tenemos de este chique para que pueda titular. Ya sea estando aún en el colegio o ya sea habiendo egresado” (*Entrevista Couzo, F. pregunta 2*): a partir de este trabajo que se realiza en varios meses, se lleva a cabo una sugerencia para la continuidad de las trayectorias en proyectos afines a sus perfiles, pero luego la última palabra la tienen lxs estudiantes y las familias (si no están de acuerdo con la propuesta, por ejemplo por motivos geográficos, se buscan alternativas desde el lado de la escuela y se lxs propone también traer otras opciones que cumplan con sus expectativas).

Por todas estas cuestiones y sumando el hecho de que el paradigma educativo se encuentra en plena transformación (por ejemplo, se busca terminar con la repitencia como “solución” educativa) es que, al realizar el análisis sobre el derecho a la educación y la permanencia en el sistema, es imposible pensar el no tener terminalidad como una deuda para con lxs estudiantes de este proyecto.

A pesar de los esfuerzos del “Proyecto de Terminalidad”, y de la intención de siempre tender redes con las escuelas que lxs recibirán una vez egresadxs, lxs estudiantes pasan a formar parte de otras instituciones y de alguna forma se pierde el contacto, no sabiendo si en todas las ocasiones logran titular. Además, producto de la iniciativa de promoción acompañada, las vacantes de 3° año en el resto de las instituciones han disminuido radicalmente este último año. En este sentido, hace un tiempo ya que lxs docentes de los CBO se plantean la necesidad de tener terminalidad, pero la falta de recursos (imposibilidad de aumentar el personal docente, los salarios, la falta de inversión o la insuficiencia espacial en las instalaciones, etc.) tiene frenada todo tipo de expansión.

Sin embargo, en noviembre de 2022 comenzaron a reunirse docentes de los cuatro CBO junto con representantes de Educación Media del sindicato UTE (Unión de Trabajadores de la Educación), que trabaja a la par con estas escuelas desde sus inicios, para empezar a poner en palabras esta necesidad y avanzar en una agenda común para los próximos años. Como resultado de este encuentro, acordaron armar mesas de trabajo para comenzar a plantear la terminalidad con el objetivo de cumplir con el derecho social a la educación de la población estudiantil que asiste a estos establecimientos. Pero esto abre, a su vez, un arco de preguntas tanto respecto a los recursos como a los dispositivos que hay que desplegar: ¿sería viable efectivamente la terminalidad en este tipo de escuelas? ¿Podría replicarse efectivamente este dispositivo en otros contextos? ¿Qué nuevos sentidos entrarían en circulación? ¿Podría llevarse a cabo de la misma forma con una currícula más numerosa? ¿En qué formato? Retomaremos estos interrogantes en las conclusiones.

CAPÍTULO IV: EL DISPOSITIVO C.B.O. II: PRÁCTICAS Y SENTIDOS

PROYECTO E IDENTIDAD CBO



4.1 Las prácticas sociales que tienen lugar en el CBO

Afirmamos la importancia que implica conocer, reconocer y considerar al otrx como un interlocutor en los procesos de comunicación, y como bien sostiene Uranga: “Si realizamos procesos de educación/comunicación, con más razón necesitamos conocer y reconocer el “universo vocabular” de los otros, como proponía Paulo Freire.” (2007:9). Hay que dar voz y estar atentx a lo que acontece en la vida de lxs estudiantes e implementar estrategias que trasciendan el espacio del aula y de la escuela. Es vital comprender desde una mirada integral lo que sucede en la vida de lxs estudiantes, en sus vínculos familiares y en sus relaciones afectivas, como así también atender a cuestiones que hacen a la situación socioeconómica que atraviesan. Una escuela que no puede tener esta mirada integral, es probable que acabe por ser expulsiva y exclusiva, como dice Denise Grinberg, profesora DCI: “muchas veces la escuela es expulsiva, la escuela tradicional que no tiene en cuenta los contextos, los sentires y los pensares de los estudiantes. (...) Hay factores sobre todo económicos, de mucha vulnerabilidad social que hacen que tal vez no se pueda

sostener este vínculo con la escuela y que muchas veces la escuela y el sistema educativo en general no desarrollan herramientas para lograr que todos y todas sigan en la escuela” (*Entrevista Grinberg, D., pregunta 1*).

Siguiendo lo planteado por Uranga (2007), entendemos a las prácticas sociales como manifestación de las interacciones de los individuos en el devenir de su historia que “pueden ser leídas también como enunciaciones que surgen de las experiencias de vida de los hombres y mujeres convertidos en sujetos sociales” (2007:2). Entonces, si lo analizamos desde una perspectiva comunicacional, estas prácticas que se construyen a través de los relatos y de diversas expresiones, conforman un discurso “que es entramado de la cultura y fundamento de la historia de vida de una comunidad” (2007:2).

Algunas de las prácticas sociales que tienen lugar en el CBO II, donde se evidencian los procesos de significación y la construcción de sentido por parte de docentes y estudiantes, se encuentran vinculadas al posicionamiento por parte de lxs docentes en relación al acompañamiento de las trayectorias (Uranga, 2007). Esto podemos encontrarlo, por ejemplo, en lo expresado por Denise: “Abrir las puertas, construir en forma colectiva, hablar de una educación paidocéntrica que significa que en el centro del proceso de enseñanza tienen que estar los y las estudiantes, y en este estar me refiero a sus deseos, intereses, necesidades, posibilidades, potencialidades y los y las docentes acompañar estos procesos, correrse de un rol central y dejar ese lugar a los y las estudiantes quienes deben en realidad construir y profundizar su propio saber” (*Entrevista Grinberg, D., pregunta 5*).

A raíz de este fragmento podemos ver cómo es que a partir de la trama de sentidos que se construyen en las prácticas sociales que tienen lugar en el CBO II, los sujetos se constituyen a sí mismos en sus discursos. Y esta trama involucra también a los distintos actores de la comunidad educativa: directivxs, estudiantes, familias, docentes, etc. Cómo se comunican lxs docentes con lxs estudiantes (en este caso, como vemos en las entrevistas se lxs tiene en cuenta como sujetos pensantes, deseantes, con potencialidades, dificultades, sentimientos) cómo se lxs nombra (hay un conocimiento identitario no solo de los nombres sino de la historia detrás de cada unx de lxs estudiantes), la forma en que se comunican entre pares (poner el ojo en las formas de vincularse afectivamente, de dirigirse lxs unxs a lxs otrxs, de llamarse, de convivir en los espacios comunes). Todo construye sentido y este proceso de construcción no sólo se da a nivel individual sino que también se genera en forma colectiva, que habilita una sinergia en relación a las claves de lectura y de acción frente a las diversas problemáticas que pueden acontecer en el devenir de las trayectorias de lxs estudiantes. Es decir, se producen “sentidos que configuran modos de

entender y de entenderse, modos interpretativos en el marco de una sociedad y de una cultura” (Uranga, 2007:4)

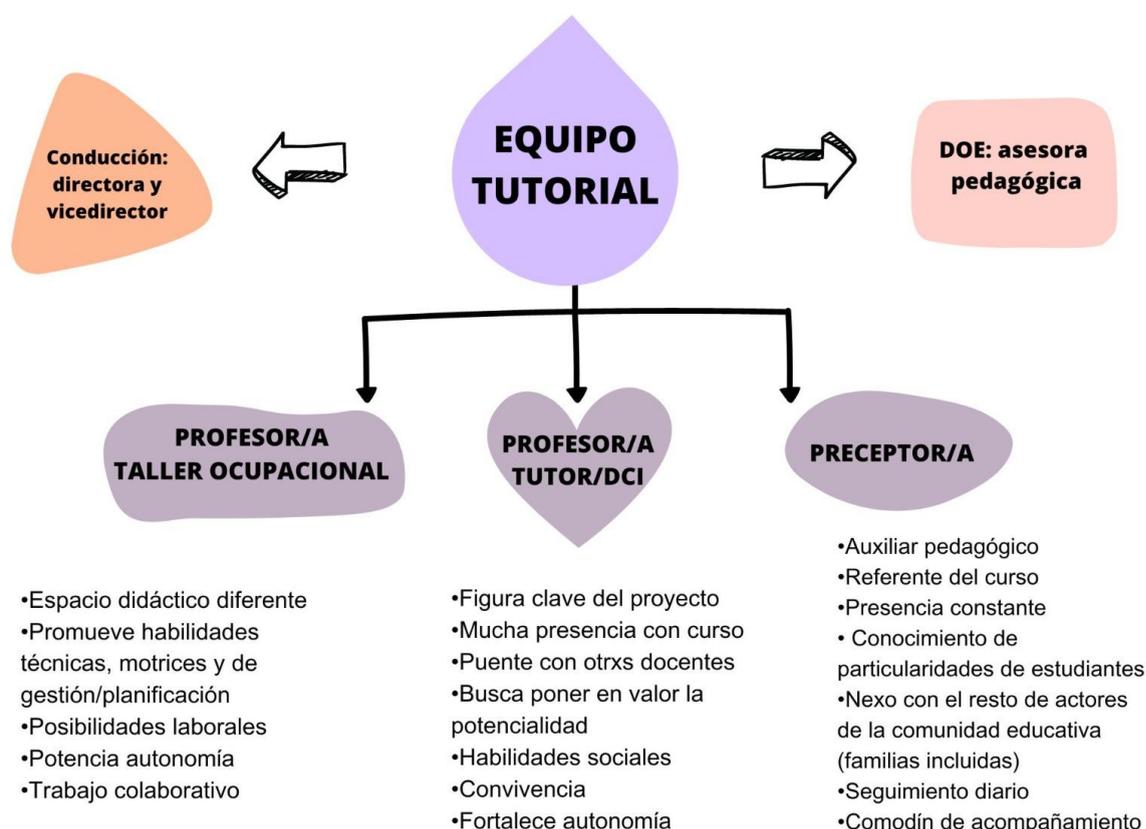
Por ello también podemos sostener la relevancia de la dimensión política en los procesos comunicacionales y más precisamente en los discursos de lxs agentes que forman parte de esta escuela, donde hay un claro posicionamiento que hace foco en la importancia de que lxs estudiantes permanezcan en la escuela, como lo vemos en las palabras de Viviana Brandan: “sí o sí tenés que tender redes, vínculos o lazos con esa piba o ese pibe para que no deje de venir a la escuela” (*Entrevista Brandan, V. pregunta 2*). Sostenemos entonces, siguiendo a Uranga, que “pensar la comunicación es, también y necesariamente, pensar lo político” (2007:3). Pensar lo político teniendo en cuenta el proceso de conformación de la subjetividad que llevan a cabo lxs estudiantes en su transición por la escuela y pensar también la postura política-pedagógica que cada docente tiene a la hora de educar, teniendo en cuenta las prioridades y los sentidos que le adjudican al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la inclusión educativa y al abanico de posibilidades de futuro que se busca para cada estudiante.

Asimismo, el abordaje desde la comunicación respecto a las prácticas sociales que tienen lugar en el CBO II requiere también que nos posicionemos en el espacio de la cultura para realizar el análisis, e implica el reconocimiento a los constantes intercambios que se dan entre lxs diversos actores que forman parte de la escuela (Uranga, 2007), los cuales también están atravesados por tensiones, luchas y resistencias. Esto puede verse, entre otras cosas, en la toma de decisiones que deben consensuar los distintos equipos docentes que trabajan en la escuela, que no pueden hacerse a la ligera. Frente a los diversos conflictos que puedan acontecer entre estudiantes, frente a las problemáticas que atraviesan lxs pibes hacia el interior de sus hogares o bien frente a las dificultades para transitar y terminar sus trayectorias, entre muchas otras cosas, existen distintos espacios - formales e informales- en los que se definen los caminos a seguir en cada caso. Y aquí hay una cuestión clave: el acompañamiento a las trayectorias, como bien lo define Julieta: “Me parece que es uno de los objetivos que tenemos como escuela...de acompañar las trayectorias de los pibes y estar pendientes a que continúen” (*Entrevista Couzo, J., pregunta 2*).

Por todo esto es que decidimos realizar un análisis de las prácticas sociales desde la cultura ya que es allí donde se evidencia el “entramado entre sujeto, tiempo y espacio”. (Uranga, 2007:11). Los contextos sociales, económicos, históricos, políticos, culturales, etc., que enmarcan las experiencias de vida- tanto dentro como fuera de la escuela- de todxs lxs actores que forman parte del CBO II influyen en las prácticas sociales que tienen lugar en la

escuela y los sentidos que circulan en torno a ellas, y es por eso que es de suma importancia pensarlas desde la cultura, ya que “a partir de la comprensión de estas dimensiones se los puede entender en toda su complejidad.” (Uranga, 2007:10).

4.2 Los actores, los roles y el dispositivo “Equipo Tutorial”



Para lograr generar espacios de pertenencia para lxs estudiantes, hay distintas figuras, encarnadas por diferentes actores, que trabajan día a día de forma colectiva. Entre ellxs encontramos a lxs profesores DCI, lxs preceptores, lxs profesores de talleres ocupacionales, lxs directivxs y la asesora pedagógica de la escuela. A continuación nos adentraremos en esta articulación, cuyo trabajo en red consideramos es uno de los rasgos más distintivos (sino el más distintivo) de la propuesta educativa del CBO II: el equipo tutorial.

Comenzaremos detallando las características de cada una de las figuras en esta institución.

4.2.1 Los actores del equipo tutorial

↳ FIGURA TUTOR/A O PROFESOR/A DCI: la descripción oficial de este cargo educativo se presenta de esta manera: “Esta propuesta incluye la figura del Profesor en Disciplinas Curriculares Integradas (DCI)- Prof. Tutor, cuya misión es la planificación interdisciplinaria de la labor educativa del equipo docente de cada sección de alumnos y la conducción de las experiencias de aprendizaje referidas a las diferentes áreas de conocimiento. Planifica conjuntamente con el personal de los Talleres Ocupacionales, de Artes, de Opción Institucional (Talleres Expresivos) y de Educación Física. La atomización en una variedad de asignaturas desvinculadas entre sí obstaculiza el proceso de aprendizaje dificultando las posibilidades de establecer nexos relacionales y vaciándolo de sentido. Desde un enfoque globalizador, el Profesor en Disciplinas Curriculares Integradas (DCI) – Tutor colabora en recuperar la integración, la coherencia y el sentido, a menudo desdibujados en el proceso de aprendizaje de la población escolar que asiste a los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional. De esta manera, se constituye en un mediador entre las necesidades de los alumnos y los contenidos. Para ello trabaja integradamente con el resto del equipo docente, conformando Pareja Pedagógica con el responsable del Taller Ocupacional. Ambos, con el Preceptor-Auxiliar Pedagógico integran el Equipo Tutorial.

Esta modalidad es esencialmente inclusiva ya que se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje de los alumnos como la consecuencia de su inclusión en la escuela, superando las barreras con las que algunos estudiantes se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar(...)”(ANEXO - RESOLUCIÓN N° 958/MEGC/17, pg. 104)

Desde el punto de vista de las prácticas sociales, la Profesora DCI Denise Grinberg explica su rol de esta forma: “Bueno, en mi caso yo soy profesora tutora (DCI) de un curso, de un 1° año. Aparte de ser profesora tutora soy profesora de lengua, historia y geografía de ese curso y de otro primero también. Nosotros trabajamos siempre, como decía, teniendo en cuenta las diferentes trayectorias, lo que intentamos es acompañar los tiempos y los procesos de cada unx, y como dije antes, si bien es importante la mirada colectiva y grupal que intentamos fomentar y fortalecer ya desde primer año, también es importante respetar las trayectorias individuales. Y también en este sentido poder ir conociendo cuáles son las dificultades, en qué se destacan”. (Entrevista Grinberg, D., pregunta 4).

Sostenemos que la figura de lxs tutores DCI es uno de los rasgos característicos que diferencia a la propuesta de acompañamiento a las trayectorias del CBO de otras propuestas (con otros dispositivos): “La figura del tutor (profesor/a DCI) es muy importante, o sea, y no es un tutor como el que se conoce en otras escuelas, porque es un tutor que comparte muchas horas con los chicos, principalmente que les da dos materias, o más,

pero que además acompaña y está presente en otras materias -que en realidad dan otros profesores- pero para acompañar al grupo, lo conoce mucho, los acompaña en distintos espacios, en los talleres ocupacionales, en distintos lados, trabaja mucho en pareja pedagógica con el preceptor” (Entrevista Salvo, S. pregunta 3).

La figura de lxs profesores DCI habilita la conexión entre el trabajo de acompañamiento y enseñanza de lxs distintxs docentes: “El CBO II es una diferencia clara respecto a esto porque hay alguien que amalgama, hay alguien que sabe cómo el pibe o la piba está en todo el resto de las horas que no está transitando con él (...)” (Entrevista Salvo, S., pregunta 4)

↳ PROFESOR/A DEL TALLER OCUPACIONAL (TO):

El/la Prof. del Taller trabaja en pareja pedagógica con el/la Prof. DCI y es, junto a esta figura, el/la docente que más tiempo pasa frente al curso, y acompaña a lxs estudiantes en un espacio pedagógico completamente diferente al resto de las asignaturas, donde se busca posibilitar el aprendizaje de saberes prácticos que incluyen no solo la manipulación de herramientas y elementos específicos de los talleres, sino también el control de gastos, el ejercicio de la compra de insumos y la venta del producto buscando obtener un rédito para lograr el autoabastecimiento del taller y tiene, como principal objetivo, la intención de promover el desarrollo de la autonomía en estos aspectos.

Así expresa el fin de la formación ocupacional el anexo 1 de la RESOLUCIÓN N° 958/MEGC/17 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: “tiene como objetivo central que los alumnos adquieran una preparación tanto ocupacional como social, que les permita incorporarse con éxito al mercado laboral, así como ampliar sus capacidades básicas para proseguir su formación en la actividad. Para dicha formación se adopta el formato de Talleres Ocupacionales, constituyéndose los mismos en espacios de aprendizaje específicos dentro de cada escuela. En ellos, se desarrollan experiencias de enseñanza-aprendizaje relativas a distintas especialidades, entendiendo especialidad como sinónimo de un área ocupacional. Dichos talleres son un ámbito ideal para el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes tienen oportunidades para elaborar y gestionar proyectos grupales. Promueve la formación de jóvenes capaces de elegir las mejores propuestas para la resolución de los problemas que presenta la producción, la planificación y la gestión de los recursos necesarios; también permite asumir responsabilidades compartidas, acordar y vincularse con su grupo de pares” (ANEXO - RESOLUCIÓN N° 958/MEGC/17- pg. 107)

Pareja pedagógica: en el aula “taller”, el/la docente del Taller está acompañadx siempre por la presencia del Tutor/a, que permite duplicar los esfuerzos pedagógicos, de

escucha y atención a las demandas de lxs estudiantes. Además, hay un trabajo en equipo tanto para la planificación de contenidos como para el acompañamiento individualizado a las trayectorias. Esta pareja pedagógica, junto con el/la preceptora, conforman el equipo tutorial.

↳ PRECEPTOR/A/ AUXILIAR PEDAGÓGICX: Entre las tareas del preceptor/a encontramos: seguimiento de la asistencia (siendo el primer eslabón de intervención cuando un estudiante no asiste), comunicación constante con las familias, comunicación con agentes externos relacionadxs con lxs estudiantes, conocimiento de la composición familiar, involucramiento en el desarrollo pedagógico del estudiante, detección e intervención ante conflictos o distintas problemáticas, diálogo permanente con lxs Prof. DCI y puente de comunicación, junto a estxs, entre lxs docentes de un grupo, así como puente entre lxs docentes y las familias, reconocimiento de las individualidades, fomento a la cooperatividad, convivencia pacífica y la autonomía de lxs estudiantes, entre otras.

“Con respecto al preceptor/a (...) la co-fundadora del CBO expresó que la figura del preceptor/a fue pensada como auxiliar pedagógico/a. Desde esta perspectiva, se le asigna otras funciones establecidas en el reglamento escolar y guardan relación con el acompañamiento, dentro del aula, al Profesor/a DCI así como un seguimiento escolar de los y las estudiantes a cargo. Funciones que atañen a una dimensión pedagógica de la tarea del preceptor” (Sale, G. p 97). Esta función se reconoce luego en el *ANEXO - RESOLUCIÓN N° 958/MEGC/17-* que explicita que ahora, desde el Gobierno de la Ciudad, el rol del preceptor es entendido también con las características de un auxiliar pedagógico: “(...) en el proyecto pedagógico vigente son identificados como Auxiliares Pedagógicos. Los mismos son parte integrante del Equipo Tutorial. Así mismo funcionan como un referente de vital importancia, actuando como nexos con el resto de los docentes que trabajan con los alumnos” *ANEXO - RESOLUCIÓN N° 958/MEGC/17- N°106.*

Lxs preceptores del CBO tienen una presencia muy activa en la escuela, se encuentran presentes constantemente no solo en el comedor, los pasillos, la preceptoría y los recreos, sino que también acompañan muchas veces dentro de las aulas, en espacios de taller ocupacional, en educación física, etc. Están en permanente contacto con todos los actores de la comunidad educativa y trabajan de forma colectiva, como equipo. Además, no se limitan a trabajar con el curso asignado administrativamente, sino que conocen y se vinculan con cada estudiante de la institución.

4.2.2 Cómo trabaja el equipo tutorial

“Este equipo tutorial conformado por el Profesor de Disciplinas Curriculares Integradas (DCI), el Profesor de Taller Ocupacional (TO) y el Auxiliar Pedagógico (Preceptor) articula con el fin de avanzar en forma conjunta en el análisis de las diferentes necesidades planteadas por los grupos de alumnos y en la búsqueda de encuadres y estrategias a partir de acuerdos de trabajo. Se constituyen así en referentes y coordinadores de la acción tutorial del grupo de docentes que comparte un grupo de alumnos. Estos Equipos están abocados al apoyo, el seguimiento y la facilitación de la experiencia escolar. Se proponen crear condiciones favorables para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de aprovechar lo que la escuela les ofrece. Abordan la escolaridad reconociendo en ella dos dimensiones: la académica, vinculada a los aprendizajes y consecuentemente al rendimiento en las asignaturas; y la interacción social, que refiere a la integración grupal de los alumnos y a su inclusión y participación, tanto individual como colectiva, en la vida institucional” ANEXO - RESOLUCIÓN N° 958/MEGC/17 N°106

Como expresamos anteriormente, sostenemos que este dispositivo le otorga especificidad al dispositivo general CBO II respecto de otras instituciones, en gran parte por la forma de trabajar tejiendo redes entre lxs tres docentes que más tiempo comparten con lxs estudiantes, pero también por la forma de trabajar colectivamente en la que todxs lxs docentes conocen a lxs estudiantes y buscan generar para ellxs espacios de escucha y contención. A lo largo de cada jornada, y por ende del año, lxs estudiantes están acompañadxs por personas que se retroalimentan constantemente para brindarles apoyo, contención y un seguimiento personalizado. Se prioriza generar las condiciones necesarias para que lxs estudiantes no solo puedan cursar, sino también que lo hagan de forma significativa al tiempo que desarrollan su autonomía conformándose como sujetos libres con las herramientas para intentar forjar su presente y su futuro. La identidad de lxs docentes y de lxs estudiantes se constituye en un ida y vuelta permanente, donde se busca a través de distintos recursos que posibiliten su independencia saludable y “teniendo la idea de lograr que todos y todas lleguen a poder expresarse sobre todo y a poder comunicar, y tener un pensamiento crítico, coherente” (*Entrevista Grinberg, D., pregunta 4*).

El proceso cultural de construcción de la identidad, protagonista en el paso por la escuela, es individual y colectivo al mismo tiempo: es importante el desarrollo de la subjetividad tanto como hacerlo junto con otrxs. Gimenez dice que “la cultura es una clave indispensable para descifrar la dinámica social (...)los recursos materiales condicionan la acción, pero la cultura la controla y orienta. Por eso mismo constituye una pieza esencial

para la comprensión de los determinantes de los comportamientos y prácticas sociales. Por sus funciones de elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social y por las anticipaciones y expectativas que genera, la cultura está en la misma raíz de las prácticas sociales. La cultura especifica a una colectividad delimitando su capacidad creadora e innovadora, su facultad de adaptación y su voluntad de intervenir sobre sí misma y sobre su entorno. Hace existir una colectividad, constituye su memoria, contribuye a forjar la cohesión de sus actores y legitima o deslegitima sus acciones” (2005:87). Todas las características distintivas de este proyecto educativo que hemos ido enumerando, junto con las reflexiones de Gimenez, nos llevan a pensar que lo que hace “diferente” a esta escuela es “la cultura CBO” que se fue forjando desde hace treinta años a través de la escucha, del trabajo en red, de un acompañamiento personalizado de las trayectorias estudiantiles, de la búsqueda de generar espacios para que sean habitados por lxs estudiantes y donde su voz pueda tener la importancia y el valor que le corresponde, donde sea la prioridad. Esta cultura es colectiva, pertenece al colectivo de docentes y no se agota en las personas que la componen.

Este proyecto sufrió todo tipo de modificaciones en el plantel docente y sin embargo hay un espíritu, una “cultura CBO II” que sigue acompañando a lxs actores al día de hoy: “creo que nace en el espíritu directamente de la propuesta y que después cada docente se tiene que ir apropiando de ese espíritu, sino parece(...) Uno lo va comprendiendo a medida que empieza a ejercer en esta escuela, y que después te lo tenés que apropiar porque sino de algún modo el proyecto quizá hasta te expulsa como docente.” (*Entrevista Salvo, S. pregunta 3*). A pesar de los cambios en las modalidades, en las disposiciones y en las currículas, creemos que esto es lo que hace que el dispositivo general CBO II prevalezca.

Mutando, evolucionando y hasta replanteándose sus objetivos para agregarlos a un nuevo momento histórico, pero con los sentidos anclados a la cultura del CBO II: pertenencia, construcción colectiva ,acompañamiento, inclusión, autonomía y derecho a la educación de calidad para todxs sus estudiantes. Y sostenemos que esta puede ser una explicación posible a la premisa con la cual comenzamos este análisis sosteniendo que el CBO II es una escuela diferente. En los discursos del equipo de preceptorxs encontramos algunas manifestaciones de estos sentidos:

-“Los preceptores en el CBO tienen un rol bastante particular, bastante diferente a los de otras escuelas que he conocido, porque es un rol muy activo, de mucha presencia, presencia con los estudiantes, presencia con las familias, presencia con el tutor...esta pareja pedagógica es muy fuerte, y muchas veces con el profesor del taller (ocupacional)

también” (*Entrevista Salvo, S. pregunta 3*)

-“Para definir mi rol...primero es vincular con el grupo de estudiantes y articular con los tutores específicamente de mi curso, trabajamos en parejas pedagógicas – y en toda la escuela, ¿no? – pero mi rol es este: estar, acercarme a los pibes, acompañarlos, trabajar con la tutora, articular con las casas...básicamente eso” (*Entrevista Couzo, J., pregunta 3*)

-“(…) primero siempre lo que tratamos de hacer es hablar con el pibe o la piba para ver qué es lo que le está sucediendo, qué es lo que está pasando, por qué no quiere hacer tal o cual actividad. Y si vemos que con eso no alcanza, que necesitamos un poco más, bueno, se cita a la familia (...) Siempre tratamos de tejer estas redes de las que hablaba anteriormente: asesora pedagógica, dirección, preceptores o preceptoras, porque a veces los pibes o las pibas no tienen el mismo vínculo con un preceptor con una preceptora o con un tutor o tutora, entonces lo que hacemos siempre es tratar de apelar a que el pibi se sienta cómodo/a con la persona con la que está hablando (*Entrevista Brandan, V. pregunta 3*)”

-“(…) Hay muchos dispositivos que tienen que ver con el seguimiento de asistencia, que tienen que ver con la comunicación directa con las familias y demás, y que surgen un poco a partir de la pareja pedagógica del preceptor y el tutor. Después empieza como a ramificarse(...) (*Entrevista Salvo, S., pregunta 3*)

4.3 El dispositivo de acompañamiento de lxs preceptores

Hasta hace relativamente poco, lxs preceptores rotaban año a año entre todos los cursos de la escuela. Desde el 2018, esto se modificó y surgió una nueva propuesta desde la Dirección de la escuela: acompañar a lxs estudiantes durante los 3 años que cursen en la institución.

De este modo se busca alentar un seguimiento mucho más personalizado de la trayectoria de cada estudiante (en palabras de lxs docentes: sus necesidades, deseos, demandas, potencialidades), la posibilidad de disponer de recursos e información para trabajar junto con lxs nuevxs tutores, un involucramiento más cercano y continuo con las familias y la posibilidad de asentar y fortalecer un vínculo con lxs estudiantes: “hace un tiempo hicimos algo que arrancó como una movida que creo que también suma mucho a esto de conocer a los chicos en profundidad como para poder brindarles una experiencia lo más personalizada posible, que es que los preceptores ahora estamos acompañando a los chicos durante los tres años que están en la escuela. Arrancamos con ellos en primer año y

terminamos con ellos en tercer año, con lo cual nos permite, por ahí, llegar a una complejidad, a una profundidad tanto en conocer a sus familias como conocer la dinámica familiar, como conocer a los chicos, como conocer las materias, cómo se desenvuelven en la escuela, quiénes los siguen fuera de la escuela. Entonces los preceptores vamos pasando con los chicos y vamos trabajando con distintos tutores o tutoras. Entonces bueno, el laburo es charlado, es dialogado, estamos todo el tiempo en contacto permanente sea en la escuela y hasta por WhatsApp a cualquier hora. Una vez que algo nos preocupa estamos todo el tiempo recuperando cosas que suceden en la escuela, preguntando: “¿viste esto?”, es como algo muy dialógico donde uno está atento a todo” (*Entrevista Salvo, S., pregunta 3*).

4.4 El trabajo en red en el CBO

Con respecto a estos modos de trabajar nos preguntamos: *¿qué sentidos le adjudican lxs docentes del CBO II al trabajo en equipo? ¿Entre qué actores se tejen las redes? ¿Qué sentidos se asocian con el trabajo “en equipo”? ¿Qué consecuencias tiene sobre el dispositivo CBO II? ¿Cómo influye en el acompañamiento a las trayectorias?*

Para dar respuesta a estos interrogantes y ordenar el análisis del trabajo en red que lleva a cabo esta propuesta, dividiremos este apartado en 2 tipos de trabajos colaborativos: el intrainstitucional y el interinstitucional.

4.4.1 Trabajo intrainstitucional

La manera en que lxs distintos actores del CBO II llevan a cabo sus tareas; cómo trabajan lxs unxs con lxs otrxs; la forma en que se paran frente al mundo; el conocimiento que tienen sobre la vida de lxs estudiantes -tanto dentro como fuera de la escuela- ; la concepción que tienen sobre la educación; el rol que debe cumplir la escuela respecto a la continuidad y terminalidad de las trayectorias de lxs estudiantes, entre muchas otras cosas, nos permite conocer “los significados que los sujetos construyen en su vida cotidiana, en sus relaciones con otros sujetos, en su trabajo” (Uranga, 2007:15). Uno de los tantos significados que se construyen en relación al trabajo que lleva adelante en el CBO II el equipo docente en su conjunto (dirección, docentes, preceptores, asesora pedagógica, auxiliares, etc.) tanto en relación al trabajo entre el equipo docente en sí, como respecto a sus vínculos con lxs estudiantes y a sus familias, es el de red. Esta manera en la que significan la forma de trabajar en la escuela, en la que piensan los vínculos entre lxs distintos sujetos que conforman la comunidad educativa del CBO II, es sumamente

relevante ya que nos permite entender las distintas construcciones de sentido que se dan en este contexto particular.

En las entrevistas realizada a lxs preceptores sobre la forma de trabajar en el CBO II, que permite un acompañamiento minucioso a las trayectorias escolares, ésta se describe de la siguiente manera: “(...)se labura mucho con la asesora pedagógica de la escuela, ella conoce a todos los chicos, nos da muchos recursos, nos escucha, participa un montón en todo lo que es la contención y todo lo que es la parte pedagógica también (...) Te retroalimentas de otros docentes que tienen otros roles, como te digo, el caso de Gloria, que es la asesora pedagógica de la escuela, o en el caso del tutor, en el caso de la conducción, uno como que es esto: ir construyendo redes y laburar en red, laburar con la familia, (...) tener por lo menos un conocimiento de cómo funciona esa familia, de quiénes son los adultos referentes de cada estudiante. Laburamos mucho también con chicos, por ejemplo, si los chicos están realizando tratamientos externos en la escuela, de psicopedagogía, de psicología, de psiquiatría. Intentamos trabajar con esos equipos que los atienden a los chicos por fuera, porque también creemos esto: los chicos tienen que estar en la escuela y tenemos que hacer todo lo posible y veamos qué recursos podemos desplegar, entre ellos, esto: trabajemos con los equipos externos, internos...eso: redes. Laburamos en red. Eso es lo que intentamos hacer(...)” (*Entrevista Salvo, S., pregunta 3*)

El trabajo a nivel intrainstitucional que se lleva adelante en esta propuesta educativa es sumamente relevante y nos permite comprender la importancia del significado del trabajo en red, otra de las características distintivas de esta propuesta educativa (todo sumamente relacionado con el anteriormente mencionado “equipo tutorial”). Se trata de un trabajo constante entre los actores de la comunidad educativa en sus múltiples combinaciones: entre profesores, entre preceptores, profesores con preceptores, profesores con asesora pedagógica, preceptores con asesora pedagógica, asesora pedagógica con dirección, dirección con profesores, dirección con preceptores, auxiliares con docentes, docentes con familias, dirección con familias, docentes con estudiantes, dirección con estudiantes, etc.

El vicedirector, Fernando Couzo, menciona la relevancia del trabajo en equipo de esta forma: “Acá...primero es un trabajo en equipo. Si no se trabaja en equipo, si no tenemos consciencia de que el trabajo de uno repercute en los estudiantes y que necesite la colaboración del otro, como que queda medio trunco. O sea que poder sostener a los chiques acá implica un trabajo en conjunto, no solamente pedagógico sino social, donde intervienen hasta (...) Estela en el comedor y los auxiliares en la puerta” (*Entrevista Couzo, F. pregunta 3*).

Los puntos de vista de los diversos actores que forman parte del cuerpo docente dan cuenta de la importancia de trabajar en red, los unxs con lxs otrxs, para conocer acabadamente lo que le sucede a lxs estudiantes y de esa forma pensar en las mejores estrategias para el acompañamiento a las trayectorias. El trabajo que realizan los distintos agentes tiene como finalidad que lxs estudiantes permanezcan en la escuela y finalicen su paso por la institución para que luego puedan titular (en otra escuela ya que, como hemos mencionado, el CBO II por el momento no tiene terminalidad): “Sí o sí tenés que tender redes, vínculos o lazos con esa piba o ese pibe para que no deje de venir a la escuela” (*Entrevista Brandan, V. pregunta 2*). Las palabras de Viviana Brandan, Profesora de Educación Física y preceptora, dan cuenta del trabajo colectivo que se lleva a cabo entre docentes, preceptores, tutores y conducción para que cuando un estudiante deja de asistir a la escuela- por el motivo que sea-, vuelva. Es de suma importancia atender a lo que emerge de los distintos discursos que circulan en la escuela, ya que es allí donde se hace manifiesta la materialidad de lo simbólico, donde la cultura se vuelve palpable (Uranga,2007).

Por su parte, Denise Grinberg, quien se desempeña como tutora/DCI, manifiesta la importancia que tiene que desde la institución haya una mirada que se interese genuinamente por lxs otrxs, de lo que les interesa, de lo que necesitan y de los contextos en los que viven: “tiene que ver creo con la mirada pedagógica, con el posicionamiento político que tiene la institución como tal” (*Entrevista Grinberg, D., pregunta 2*). Como mencionamos anteriormente, el trabajo que se lleva adelante en la escuela tiene una mirada integral y se reconoce la importancia de que el acompañamiento a las trayectorias escolares debe ser interdisciplinario e interinstitucional. Aquí también se puede ver cómo opera la cultura organizando la forma de ser y de actuar de lxs sujetos, en el devenir de la vida cotidiana y cómo configura las conductas ya que frente a determinados escenarios que se pueden dar en la escuela, la cultura organiza la experiencia de lxs distintos agentes, sea cual sea su rol (Uranga, 2007). Y frente a lo que pueda acontecer en el día día del CBO II, el sentido de actuar como red se vuelve imprescindible. Ningún actor permanece indiferente a lo que le sucede al otrx, esta constante conexión opera como medio para un claro fin: articular y trabajar en equipo para acompañar a lxs estudiantes y que permanezcan en la escuela.

En palabras de Julieta Couzo, una de las preceptoras del turno tarde: “Se trabaja articulando, articulando entre nosotros preceptorxs, tutores, casas, todo el tiempo...tenemos a la asesora pedagógica que también ayuda a acompañar el seguimiento de los pibes”. (*Entrevista Couzo, J., pregunta 3*). Desde el equipo de Conducción, el Vicedirector de la escuela manifestó que realiza una labor que lo encuentra articulando frecuentemente con

distintos actores de la institución, así como también con las familias de lxs estudiantes: “trabajo mucho con el equipo DOE, con la asesora pedagógica, con Gloria (...) Trabajas mucho con los padres también y bueno...después hay roles que por ahí no son los pertinentes y uno los hace igual. (...) No importa el rol que se cumpla, sino que es la articulación plena de unos con otros” (*Entrevista Couzo, F., pregunta 3*). Dice Uranga: “Los sujetos se constituyen individual y colectivamente enmarcados en un determinado universo simbólico” (2007:12), y es por eso que es ineludible entender a lxs sujetos a partir de los discursos que construye en su paso por la escuela, y en su vida cotidiana también, ya que no sólo construye sus discursos sino que éstos lxs construyen como sujetos (Uranga, 2007).

4.4.2 La otra pata del trabajo en red: el trabajo interinstitucional

Este es el trabajo que realizan en conjunto lxs profesores, preceptores, conducción, asesora pedagógica con agentes externos: otras escuelas (escuelas anteriores de lxs estudiantes, escuelas para la potencial continuidad-terminalidad), profesionales de la salud, agentes del sistema judicial, docentes MAI (Maestrxs de Apoyo a la Inclusión) que provienen de articulación con la educación especial, ACDM (Asistente Celador de Desplazamiento Motriz) y APND (Acompañante Personal No Docente), etc.

Como mencionamos anteriormente, el trabajo en equipo y tejiendo redes es continuo, pero no solo puertas adentro, sino también se busca tender puentes con otros actores externos que trabajan también con y para lxs estudiantes. Dentro de las aulas puede verse la figura de lxs APND (son solicitadxs a través de las obras sociales y no dependen de educación especial) que coadyuvan acompañando algunas trayectorias puntuales de algunxs estudiantes que requieren una mirada permanente específica, pero lo hacen en diálogo con lxs docentes de las distintas asignaturas, así como también la figura de lxs MAI -anteriormente llamadxs “maestrxs integradores”- que son docentes que provienen del ámbito de educación especial y que trabajan, a veces puntualmente y otras grupalmente, con estudiantes que requieren también una atención lo más personalizada posible. En esta institución son 3 y trabajan hace años en este proceso de articulación con el CBO II: conocen el proyecto y lxs estudiantes, y buscan construir colectivamente con esta propuesta. Una huella de este trabajo puede verse en la entrevista al Vicedirector, cuando menciona a las MAI: “¿Sabes qué hay que destacar? La articulación que tenemos con las escuelas integrales. Con las maestras de apoyo a la inclusión que también trabajan mucho, y trabajan también en forma articulada con los docentes de acá. O sea que no es que vienen con una idea, sino que responden a la idea que tenemos acá en el CBO. Sabemos que pertenecen a otra escuela (*Entrevista Couzo, F. pregunta 3*).

Dentro de estos actores tenemos también a lxs ACDM que colaboran en el desplazamiento de lxs estudiantes que requieren un apoyo en el aspecto motriz (es un personal rotativo), pero no permanecen dentro del aula. Todxs estos actores trabajan junto a lxs docentes compartiendo y debatiendo miradas para el abordaje de trayectorias en riesgo y lo hacen siempre en pos de buscar lo mejor para el/la estudiante y su autonomía.

“En este sentido, creo que hay que desarrollar constantemente diferentes estrategias, por ejemplo, junto con las preceptoras lo que hacemos es hacer un seguimiento con respecto a las familias, a los equipos que muchas veces vienen trabajando con lxs estudiantes como psicopedagogxs, psicólogxs, en este sentido trabajar con las familias cuando se pueda y también con los equipos de trabajo que tengan fuera de la escuela para poder aunar criterios, para poder profundizar y esto tiene que ver de nuevo con lo q decía al principio que es saber quien es el estudiante o la estudiante con quien yo estoy y me encuentro cada día” (*Entrevista Grinberg, D. pregunta 3*). En ocasiones también se presenta la oportunidad de articular con equipos de profesionales externos que atienden a lxs estudiantes tales como psicopedagogxs, psicólogxs y otrxs terapistxs para discutir -y de ser posible, unificar- criterios para lograr acompañar integral y efectivamente a las distintas trayectorias (esto puede darse a través de llamados telefónicos o reuniones presenciales): “Laburamos mucho también con chicos, por ejemplo, si los chicos están realizando tratamientos externos en la escuela, de psicopedagogía, de psicología, de psiquiatría. Intentamos trabajar con esos equipos que los atienden a los chicos por fuera, porque también creemos esto: los chicos tienen que estar en la escuela y tenemos que hacer todo lo posible y veamos qué recursos podemos desplegar” (*Entrevista Salvo, S., pregunta 3*).

En otros casos, las familias o los estudiantes solicitan ayuda para obtener turnos en materia de salud mental y desde la conducción de la escuela -en conjunto con la asesora pedagógica- se intenta dar respuesta a esta demanda poniéndose en contacto con instituciones de salud, como por ejemplo el Hospital Vélez Sarsfield que es el asignado para el CBO (también se les ofrece como sugerencia en caso de estar atravesando momentos personales/familiares complejos).

En algunas ocasiones, lxs docentes de la escuela deben articular con fiscalías u otros espacios del sistema judicial en caso de que algunx estudiante esté atravesadx por alguna medida de esta índole que requiera el conocimiento y la precaución de lxs agentes de la escuela (por ejemplo restricciones perimetrales, hechos de violencia familiar, etc.). Muchas veces esto se trabaja en conjunto con el ASE (Asistente Socio-educativo) en las reuniones mensuales SAI (Seguimiento de Asistencia Institucional), donde se evalúan las situaciones de trayectorias en riesgo causadas por diferentes razones y donde, en

ocasiones, la escuela solicita intervención a otrxs agentes externos que puedan cooperar para el acompañamiento.

Encontramos también un trabajo de articulación con otras instituciones escolares que incluye, en algunas oportunidades, a las escuelas primarias a las que asistieron lxs estudiantes. Y también las escuelas con las que se busca articular el segundo ciclo de educación secundaria para que lxs estudiantes puedan terminar sus estudios en forma significativa, y titular. Esto es lo que desarrollamos en el siguiente apartado “Proyecto de terminalidad”.

Por último, nos parece necesario mencionar que en ocasiones la escuela debe relacionarse con fiscalías y la Guardia de Abogados, cuando se trata de estudiantes que se encuentran intervenidxs judicialmente por distintos motivos, por ejemplo, medidas de protección perimetral (en ocasiones es la escuela misma la que activa ciertos protocolos de denuncia y solicitud de intervención).

4.5 La escucha: eje transversal de la propuesta de acompañamiento a las trayectorias del CBO II



A medida que analizamos las entrevistas y las ponemos en relación con los dispositivos desplegados por el CBO II nos damos cuenta que la escucha, y la importancia que se le otorga institucionalmente a la misma, es transversal, es decir, atraviesa a todo el dispositivo escolar: la escucha está presente desde lxs docentes hacia las familias y desde lxs docentes hacia lxs estudiantes; pero también desde lxs docentes para con otros actores internos o externos, así como también entre pares. La escucha atraviesa, habilita y constituye el hecho pedagógico así como posibilita el trabajo en red de todos los agentes: no solo está presente en cada uno de los roles desempeñados por el cuerpo docente, sino que además es necesaria para lograr un acompañamiento activo y comprometido de las trayectorias escolares a lo largo de los 3 años del CBO, y se vuelve clave a la hora de pensar la terminalidad también, ya que es un proceso en el que se trata de escuchar deseos y demandas de lxs estudiantes, de saber escuchar sus contextos y las necesidades socio-económicas y vinculares; así como saber escuchar sus ideas y planes. Definitivamente, podemos ubicar a la escucha en un lugar central del posicionamiento pedagógico institucional: la escucha para con lxs estudiantes principalmente pero también la escucha a lxs pares, compañerxs de proyecto, tan necesaria en el trabajo en equipo.

Sostenemos que la escucha atraviesa esta propuesta de acompañamiento, porque la escucha es inherente al acompañamiento: “Creo que es una escuela que desde el vamos intenta recuperar un montón de cuestiones de los estudiantes, como sus deseos, principalmente su palabra, su voz, cómo se sienten en todo momento en la escuela... respecto estrictamente a lo pedagógico pero también respecto a su vida, a sus vínculos, a un montón de cosas, y creo que esta atención y este foco puesto en el o la estudiante como sujeto de derechos, entendiendo que es su derecho principal permanecer en la escuela, en este permanecer activo...” (*Entrevista Salvo, S. pregunta 2*). No se trata únicamente de intentar generar aprendizajes significativos desde lo cognitivo o buscar fortalecer habilidades concretas, sino de acompañar de forma integral a lxs estudiantes. De escuchar no solamente sus dudas respecto a una tarea o respecto a un contenido, de saber mirar y prestar atención a señales, palabras, cambios de humor, gestos. A veces lxs estudiantes buscan la palabra o el consejo de lxs docentes, pero en muchas ocasiones lo que necesitan es un espacio de escucha silenciosa, desinteresada, en la que puedan desahogarse.

Muchas veces lxs estudiantes no sienten un espacio para liberarse y esa es una falta de lxs adultxs de la escuela y una variable de riesgo para el sostenimiento de la trayectoria escolar. Por eso nos interesa la forma en que Chul-Han piensa a la escucha: “Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego

atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable (...) La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. El oyente es una caja de resonancia en la que el otro se libera hablando” (2017:113-114). La escucha como una entrega y un ponerse a disposición del otro -en este caso de un otro estudiante-, de lo que el otro necesite y no de lo que yo creo que es correcto hacer o decir: “El oyente se guarda de juzgar, como si todo juicio equivaliera a un prejuicio que supusiera una traición al otro” (2017:115-116). Una escucha que tiene que ver con habilitar espacios, con habilitar la conformación de la identidad, de un otro, reconociéndolo como sujeto con intenciones, con deseos, y por supuesto, con demandas. Algo similar nos cuenta Denise, tutora del CBO, sobre el modo de trabajar en esta escuela con respecto a los estudiantes: “En ese sentido, creo que intentamos desarrollar diferentes estrategias pero siempre con esta mirada de la pedagogía de la ternura que tiene que ver con habilitar espacios, habilitar encuentros, habilitar momentos de escucha, de confianza, y bueno darles esta posibilidad y este rol activo”(Entrevista Grinberg, D. pregunta 3).

Chul-Han afirma que “La escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros, y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad. Hoy oímos muchas cosas, pero perdemos cada vez más la capacidad de escuchar a otros y de atender a su lenguaje y a su sufrimiento. Hoy, de alguna manera, cada uno se queda a solas con sus sufrimientos y sus miedos. El sufrimiento se privatiza y se individualiza, pasando a ser así objeto de una terapia que trata de curar el yo y su psique (...) No se establece ningún enlace entre mi sufrimiento y tu sufrimiento. Se pasa por alto la sociabilidad del sufrimiento” (2017:120). Esta decisión, primero consciente y luego naturalizada, de “trabajar escuchando” que realizan los docentes de la escuela marca un posicionamiento pedagógico y, desde ya, político. Es imprescindible no dejar a un lado la empatía por los problemas y las dolencias de los estudiantes a la hora de ejercer la docencia, es necesario involucrarse y no desligarse de las angustias que atraviesan los estudiantes ya que ello influirá no solo en su bienestar escolar sino en su bienestar integral. Y es imprescindible, sobre todo, cuando uno se detiene a pensar factores que influyen en el sostenimiento de una trayectoria. Para pensar una escuela que se adapte a las necesidades y deseos de los estudiantes, lo primero que hay que hacer es escucharlos, porque al escucharlos los habilitamos como sujetos individuales y como miembros de una comunidad. Hay que trabajar con el estudiante “intentando recuperar su voz y entender cómo se siente él o ella en la escuela

respecto a cualquier ámbito, respecto al ámbito pedagógico como también vincular, social” (*Entrevista Salvo, S., pregunta 2*).

Generar espacios de escucha y dar voz a lxs estudiantes para tratar de entender los sentires y pensamientos que vivencian, tanto en su paso por la escuela como en su vida cotidiana junto a sus familias y amigxs, es fundamental. Así lo manifestó Denise Grinberg durante su entrevista, quien remarcó la importancia de tener una mirada desde la pedagogía de la ternura y dar lugar a la construcción de espacios de escucha, en los cuales lxs estudiantes se sientan en confianza y puedan dar a conocer sus puntos de vista, desarrollando así un rol activo el proceso de enseñanza y aprendizaje (*Entrevista Grinberg, D. pregunta 4*). Dar lugar a que se construyan espacios en los cuales lxs estudiantes puedan plantear sus interrogantes, ya que a partir de lo que cuestionan también se puede llegar a conocerlxs más, unx puede tratar de entender cómo se sienten y qué es lo que piensan respecto a ciertas cuestiones. Sostenemos que plantearse estas cuestiones como un hecho indisoluble de la docencia es una de las características que definen a esta propuesta educativa.

Pensar la educación de forma integral, de forma holística quizás, atendiendo a todo aquello que influye en este proceso, especialmente a los contextos de lxs estudiantes, y a la experiencia educativa como un todo -y no únicamente como una mecanicista transferencia de saberes en el aula- es pensarla, del modo en que la pensó Freire tantas veces: “A continuación paso a centrarme en el análisis de las relaciones entre la educadora y los educandos. Éstas incluyen la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer-enseñar-aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educadora, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella. Todas estas cuestiones están incluidas en las relaciones entre la educadora y los educandos” (Freire, 2008:97). El modo en que miran, practican y perciben la educación lxs docentes entrevistadxs nos lleva a pensar en lo integral del acompañamiento a lxs educandos. La experiencia de enseñanza y aprendizaje incluye mucho más que una “transmisión de contenido”, es un proceso en el que suceden múltiples cosas al mismo tiempo y en todas las direcciones: “(...) es imprescindible pensar hoy la escuela teniendo en cuenta quiénes son quienes la están conformando, es decir, quiénes son esos chicos y esas chicas que vienen a la escuela, cuáles son sus contextos, cuáles son sus situaciones, y ayudarlos/as a desplegar y construir herramientas” (*Entrevista Grinberg, D. pregunta 1*).

En la Sexta Carta, el pedagogo brasileño expresa así la necesidad de involucrarse profundamente en este trabajo: “(...) nuestras relaciones con los educandos, a la vez que nos exigen respeto hacia ellos, nos imponen igualmente el conocimiento de las condiciones

concretas de su contexto, que los afectan. Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben” (2008:101). Y cómo se puede conocer qué lxs afecta, qué les sucede, qué les interpela sino escuchándolxs: “a veces solamente charlar un rato en el recreo con los pibes hace que surjan un montón de cosas de descontento” (*Entrevista Salvo, S., pregunta 4*).

“Las educadoras precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan, el universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden, con maña, de la agresividad de su mundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela” (Freire, 2008:120). Muchas veces -para no decir siempre- las múltiples realidades en las que viven lxs estudiantes condicionan o como mínimo afectan la forma en que lxs estudiantes transitan la vida escolar. Para lxs docentes del CBO II es necesario pensar la docencia como una práctica que recoja estas historias tanto previas como actuales con la que cuentan lxs educandxs, que no las oculte y sobre todas las cosas que no las ignore: “Muchas veces han venido estudiantes que les cuesta mucho escribir, que no logran expresarse quizás a través de la escritura y eso por supuesto los hace ponerse en un lugar de violencia o de inseguridades, y creo que en este sentido, mi rol como docente y tutora tiene que ver con lograr identificar cuáles son esas cosas que logran, esos aspectos que motivan, que logran, que despiertan el interés, las necesidades, los deseos y sobre todo teniendo en cuenta que este es su derecho, ¿no?” (*Entrevista Grinberg, D. pregunta 3*). La Octava Carta de Freire reza: “(...) la escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (2008:122).

Pero la escucha, además de pensarla desde la perspectiva docente y con respecto a lxs estudiantes, también es un elemento que atraviesa todos los espacios, los vínculos y las prácticas de esta propuesta educativa. ¿Cómo influye todo esto en el acompañamiento a las trayectorias? La mirada del profesor DCI nos arroja luz sobre esta relación: “(...) me parece que lo importante es acompañar las trayectorias pero este acompañamiento tiene que ser, primero, interdisciplinario, tiene que ser interinstitucional, es decir, acompañada en mi caso por las preceptoras, los preceptores, quienes conforman también el equipo docente, colegas y compañeras, parejas pedagógicas, y así entre todos y todas tener esta mirada integral es

el deseo y lo que intentamos hacer, reconociendo que no siempre sucede igualmente” (...) (Entrevista Grinberg, D., pregunta 3). Vemos que en distintas entrevistas aparece la necesidad de la escucha como elemento de cohesión y como instancia necesaria para llevar a cabo la construcción de un proyecto colectivo, como se presenta esta propuesta educativa. La escucha como instancia necesaria no solo del acompañamiento, sino también como una constante entre compañerxs:

“Creo que somos un equipo, y así trabajamos en la escuela entonces cuando un pibe o piba empieza a faltar, hablamos entre nosotros con compañerxs de laburo y empezamos a hacer un trabajo un poquito más fino para poder traer a ese pibe o piba de vuelta a la escuela para que se sienta cómodo/a, para que se sienta parte de la escuela (...)” (Entrevista Brandan, V. pregunta 2).

“Y después bueno, nada, a la escucha permanente y a las soluciones que se le pueda ofrecer desde este lugar a todos los compañeros. No importa el rol que se cumpla, sino que es la articulación plena de unos con otros” (Entrevista Couzo, F., pregunta 3).

La escucha es fundamental para la construcción de vínculos, y este proyecto educativo sostiene que los vínculos son completamente relevantes para el proceso de aprendizaje y el sostenimiento de una trayectoria escolar activa. Para poder acompañar a cada estudiante es importante conocer sus potencialidades y así estimularlx para ayudarlx a desarrollarlas. Registrar al otrx, reconocer las necesidades y deseos del otr desde una escucha activa, es necesario para el sostenimiento de la trayectoria escolar: “La escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros, y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad. Hoy oímos muchas cosas, pero perdemos cada vez más la capacidad de escuchar a otros y de atender a su lenguaje y a su sufrimiento” (Chul Han, 2017:120). En las respuestas podemos ver como la escucha ocupa un lugar central en el posicionamiento pedagógico institucional: la escucha para con lxs estudiantes principalmente pero también la escucha a lxs pares, compañerxs de proyecto, tan necesaria en el trabajo en equipo. Como decíamos, la escucha no debería agotarse en el mero acto receptivo de información. Lo realmente beneficioso sería que esta escucha, que se constituye como un eje perpendicular que atraviesa las prácticas del CBO II y como un disparador de reflexiones, habilite una transformación, una revisión permanente de la práctica docente con el fin último de poder adaptarse a los nuevos contextos y las nuevas necesidades de lxs educandxs. Así convoca Freire a una auto-evaluación: “Qué bueno

sería, en realidad, si trabajáramos metódicamente con los educandos cada dos días, durante algún tiempo que dedicáramos al análisis crítico de nuestro lenguaje, de nuestra práctica. Aprenderíamos y enseñaríamos juntos un instrumento indispensable para el acto de estudiar: el registro de los hechos y lo que se adhiere a ellos. La práctica de registrar nos lleva a observar, comparar, seleccionar y establecer relaciones entre hechos y cosas. Educadora y educandos se obligarían a anotar diariamente los momentos que más los desafiaron, positiva o negativamente, durante el intervalo entre un encuentro y otro” (2008:105). De modo similar, podemos ver cómo esto empieza a surgir en el CBO II: “Y como en todos los cambios de paradigma (...) revisarse y entender que uno puede llegar a estar teniendo fisuras en cosas es muy difícil y no todo el mundo tiene ganas de hacerlo. Y menos si vos laburaste 30 años de una forma, ¿no? Yo lo re entiendo, debe ser como re difícil cambiar el paradigma. No digo que no, pero bueno, es inherente a la docencia entender que uno se tiene que ir reformulando y aggiornando y actualizando (*Entrevista Salvo, S., pregunta 4*).

El Departamento de Orientación Escolar del CBO, encabezado -y prácticamente protagonizado- por la Asesora Pedagógica Gloria Sale, tiene una mirada de auto-cuestionamiento y análisis de la tarea a partir de la escucha: “Uno tiene que escuchar la información institucional que circula. Hay información de todo tipo circulando en la escuela, en los pasillos, en cualquier ámbito y rinconcito de la escuela. El aprendizaje que uno logra, a partir de la escucha, es seleccionar qué información me va a servir para trabajar con los equipos en esta tarea transversal: con los equipos docente, de conducción y de preceptores. Yo utilizo esa información en función de siempre mejorar, de mejorar las prácticas y los modos de hacer más institucionales, y hay información que sé y que no me interesa. Es escuchar y nada más, pasa a otro plano, quizás más personal. Esa información que me sirve, que me parece relevante, las vamos trabajando en los distintos espacios, llámese consejo consultivo, que no es fácil. Están las resistencias, están las tensiones... bueno también puede estar planteada la temática y no surge nada, y no se moviliza nada y queda todo como está...” (*Entrevista Sale, G. pregunta 3*). En esta línea es que encontramos a los espacios colegiados, espacios que reúnen a lxs docentes para pensar y revisar la práctica cotidiana.

4.6 Los espacios colegiados: momentos de reunión y revisión

Como sostenemos que el objetivo de esta escucha activa no se agota -o no debería agotarse- en el acto concreto de escuchar un diálogo, un comentario, una evaluación o una opinión, ya sea de lxs estudiantes, ya sea de lxs docentes. Aquí aparecen los espacios

colegiados que, si bien son dispositivos que se repiten en el resto de las instituciones escolares, adquieren en cada propuesta educativa una significancia particular. En este apartado profundizaremos sobre el trabajo que se lleva a cabo en estos espacios.

Los consejos consultivos convocan a los Coordinadores de Área, que se reúnen con la Asesora Pedagógica y el equipo de Conducción. Se desarrollan mensualmente, y allí se abordan cuestiones relacionadas a lo pedagógico-curricular como ser nuevas bajadas y resoluciones, incorporación de ciertas temáticas a la currícula, etc.

Luego están Las jornadas EMI (Espacios de Mejora Institucional). En ocasiones, se retoman en este espacio algunos emergentes surgidos de los otros espacios colegiados, pero también se intenta revisar lo trabajado en el último período y prepararse tanto colectiva como individualmente para lo que se viene. Se presentan las novedades y lxs docentes trabajan mucho divididos en año escolar (1°, 2° y 3°).

Hasta ahora, estas reuniones se llevaban a cabo en forma bimensual, con suspensión de clases y afectando a todo el personal docente de la escuela, de todas las áreas. A partir de este año, se propone hacerlas con menor frecuencia y fuera del horario de lxs docentes, para no suspender las clases. Cómo afectará esto a la forma de trabajar, a la cantidad de docentes que puedan responder a la convocatoria y a los temas que puedan tratarse, está por verse

En lo que respecta a los talleres de educadores, éstos son obligatorios y de frecuencia semanal. Allí se encuentran todxs lxs profesores DCI junto con lxs profesores de talleres ocupacionales, la asesora pedagógica y el equipo de Conducción. A veces son espacios utilizados para capacitaciones y otras veces jornadas de debate y reflexión. Allí se evalúa si se están alcanzando los objetivos institucionales, pedagógicos y sociales, ya que también se discuten cuestiones relacionadas con la convivencia y lo vincular. Como en toda discusión en la que se ponen en juego diversos puntos de vista, tanto a partir de la experiencia personal y colectiva como también del posicionamiento docente, se evidencian tensiones.

Así lo expresa Gloria Sale: “Están las resistencias, están las tensiones... bueno también puede estar planteada la temática y no surge nada, y no se moviliza nada y queda todo como está... Hay resistencias institucionales, somos un colectivo con cada uno su posicionamiento, su modo de hacer, sus prácticas, que a veces se revisan, a veces no. Y en función de eso, esto de los espacios colegiados, buscar trabajar las jornadas EMI, que eso fue una construcción también. Tratar de plantear temáticas y cuestiones para problematizar o para pensar, reflexionar en ese sentido. Siempre el propósito es el acompañamiento de las trayectorias” (*Entrevista Sale, G., pregunta 4*).

Todos estos espacios son de suma importancia para enriquecer el trabajo que se desarrolla día a día en la escuela y se construyen para dar lugar a la reflexión y al aprendizaje colectivo, a partir de los diversos emergentes y problemáticas que surgen de lo vivenciado en el día a día en la escuela.

¿Cómo evalúa la escuela si se cumple aquello que se propone? Entendiendo que lo que se propone es el acompañamiento a las trayectorias para garantizar el derecho de acceso a la educación, ¿se plantea si está haciendo lo necesario? ¿se plantea qué se puede cambiar? Existen diversas formas en las cuales se discute sobre la concreción -o no- de los objetivos que se propone la institución. Algunas de ellas se llevan a cabo en los espacios institucionales de reflexión que se mencionaron anteriormente, en los cuales se abre la posibilidad al debate y a diversas propuestas superadoras para pensar en las mejores estrategias educativas que acompañen las trayectorias escolares.

Pero también existen espacios informales como pueden ser diálogos entre colegas en los pasillos, en el recreo, en la vereda o bien a través de los distintos grupos de whatsapp institucionales, en los que se generan discusiones y se ponen sobre la mesa los distintos emergentes que pueden surgir en la vida escolar, buscando colectivamente la mejor manera de resolver las diferentes problemáticas. Como bien indica Gloria Sale: “Uno tiene que repensarse la escuela misma cuando un estudiante deja de venir” (*Entrevista Sale, G. pregunta 1*). O en palabras de Sol Salvo, al referirse al cambio de paradigma respecto a si se habla de deserción escolar o expulsión del sistema educativo: “la eterna discusión entre deserción escolar y expulsión es un cambio de paradigma complicado, difícil, con mucha resistencia, donde uno, bueno, de golpe tiene que entender la parte de responsabilidad que tiene uno en esa situación. Y como en todos los cambios de paradigma, te puedo nombrar el feminismo, te puedo nombrar un montón de cosas, revisarse y entender que uno puede llegar a estar teniendo fisuras en cosas es muy difícil y no todo el mundo tiene ganas de hacerlo. Y menos si vos laburaste 30 años de una forma, ¿no? Yo lo re entiendo, debe ser como re difícil cambiar el paradigma. No digo que no, pero bueno, es inherente a la docencia entender que uno se tiene que ir reformulando y aggiornando y actualizando” (*Entrevista Salvo, S. pregunta 5*).

“No estoy pensando que los educadores y las educadoras deban ser perfectos o santos. Es justamente como seres humanos, con sus valores y sus fallas, como deben dar testimonio de su lucha por la seriedad, por la libertad, por la creación de la disciplina de estudio indispensable de cuyo proceso deben formar parte como auxiliares, puesto que es tarea de los educandos generarlo en sí mismo (...), es bueno admitir que todos somos seres humanos y por eso inacabados. No somos perfectos ni infalibles” (2008: 103- 104). Si unx

como persona es imposible que no tenga fallas, por ende se entiende que unx como docente no puede ser infalible. El quid de la cuestión, como se deduce de las líneas de Freire, no está en perseguir el objetivo de un educador/a sin fallas, sino en buscar el objetivo de un educador/a que se haga preguntas, que se evalúe, que intente reconocer puntos en los cuales puede evolucionar, que escuche a sus educandxs y que construya a partir de sus relatos: que se revise.

4.7 El CBO y la construcción de la identidad

Como mencionamos anteriormente en el apartado de la perspectiva simbólica de Gimenez, “la cultura es, antes que nada, habitus y cultura-identidad, es decir, cultura actuada y vivida desde el punto de vista de los actores y de sus prácticas”(2005:80-81). De ahí que hablamos de la cultura como aquella que pasa por las experiencias sociales y que habita o surge en la interacción de los actores (Gimenez, 2005).

La identidad del dispositivo CBO II es construida por la interrelación entre lxs actores de la comunidad educativa, principalmente por la forma en que se posicionan política y culturalmente lxs docentes para ejercer su tarea y la intención de hacerlo con una mirada colectiva y de trabajo en equipo, como ya hemos visto en algunas de las entrevistas. La premisa principal con la que trabajan lxs docentes de esta institución es la de no olvidarse que son personas trabajando con y para personas, y todas estas personas no son sino actores que se insertan en una cultura construida en base a acciones y experiencias que surgen de su interacción. “En este sentido, creo que intentamos desplegar la mayoría de las estrategias, o desplegar herramientas para lograr que se sostenga el sistema educativo, que se sostenga este sistema de enseñanza y aprendizaje pero siempre teniendo en cuenta quién es el otro y la otra” (*Entrevista Grinberg, D. pregunta 2*).

Encontramos que Gimenez dice también, en una entrevista del año 2017⁶ con el Instituto de Investigaciones Sociales de México, que “la manera en que opera la cultura es orientando la acción” y que “la cultura es el cristal a través del cual percibimos la realidad y es el material a través del cual construimos la identidad”. Cultura e identidad se funden y se retroalimentan, de ahí la importancia que tiene la construcción de los lentes a través de lxs cuales se va a mirar a lxs estudiantes y se van a relacionar con sus pares, porque de ahí los vínculos y las prácticas sociales que van a desencadenarse a partir de ello. En la construcción de la identidad de lxs estudiantes, en la lucha por la construcción de la identidad en la adolescencia, encontrar un espacio donde poder desarrollar la subjetividad y

⁶ Entrevista a Gilberto Giménez. <https://www.youtube.com/watch?v=FurxgT-vPSc>

ser reconocidx como sujeto es primordial para pensar una trayectoria escolar sostenida en el tiempo. En ocasiones, lxs estudiantes llegan sin contar con alguien con quien hablar o con un lugar donde desarrollar sus intereses, deseos y subjetividades y, como dice la profesora Denise en su entrevista, “Muchas veces, vienen al CBO golpeadxs, expulsados y expulsadas del sistema tradicional, creyendo que no son capaces, que no pueden, que no tienen la capacidad para desarrollar y construir conocimientos. Entonces bueno, es importante destacar que lo que es importante es ver sus posibilidades reales, sus contextos, creer en ellxs, ir construyendo pero de verdad, colectivamente. En ese sentido, creo que es uno de los proyectos del CBO lograr que crean en ellos y ellas y sobre todo que empiecen a construir siendo activos y activas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.” (*Entrevista Grinberg, D., pregunta 3*).

Para lxs docentes del CBO II, generar espacios que puedan ser habitados por lxs estudiantes en el desarrollo de su identidad y su autonomía es menester. La importancia de ser y de ser con otrxs, de pertenecer a un lugar y a un grupo atraviesa la construcción de la identidad. Como dijo Gimenez⁷ “la identidad es el primer término del conjunto de nuestras pertenencias sociales” por lo que “es muy importante trabajar pedagógicamente la identidad”. Es la participación activa y responsable en este proceso, una de las características constitutivas de esta propuesta educativa que consideramos la vuelve diferente en su forma de acompañar las trayectorias.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, REFLEXIONES E INTERROGANTES

5.1 Un modo diferente de acompañar las trayectorias

Cuando comenzamos con la elaboración de la tesina una de las cuestiones que nos había interpelado fue que el trabajo que se llevaba adelante en el CBO II tenía un diferencial, puntualmente lo relativo al acompañamiento a las trayectorias, y nos aventuramos a realizar un análisis de caso sobre una escuela que presumimos distinta al resto. La cantidad de factores y sentidos que pueden analizarse a partir de esta propuesta creemos que es ilimitado, por eso intentamos realizar un recorte que se ajuste a lo esperable para una tesina, lo que nos ha llevado a andar y desandar caminos constantemente. Ahora que hemos llegado al “final” de este trabajo, que nos ha permitido -entre otras cosas- analizar las prácticas sociales que tienen lugar en esta institución y conocer qué dispositivos la componen, seguimos sosteniendo que el CBO II es una escuela diferente a las demás, con una propuesta educativa que trabaja con el objetivo de brindar

⁷ Entrevista a Gimenez <https://www.youtube.com/watch?v=FurxgT-vPSc>

un acompañamiento integral y personalizado, desde el primer día, para que lxs estudiantes puedan desarrollar trayectorias escolares “continuas y completas” (Terigi, 2010).

Y no es solo el acompañamiento, las escuelas siempre acompañan de un modo u otro las trayectorias de sus estudiantes. Es el *modo* de acompañarlas y lo que eso genera lo que nos llamó la atención. Por ejemplo, hemos leído una tesina realizada por una estudiante llamada Alejandra Maldonado (2017), en la cual analizó el acompañamiento a las trayectorias escolares en una escuela secundaria de una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe. Esto nos permitió conocer la forma en que entienden y realizan el acompañamiento a las trayectorias, y encontramos diferencias considerables con relación al acompañamiento que se lleva adelante en el CBO II. Por ejemplo, en esta escuela santafesina el acompañamiento está planteado en el marco del cumplimiento de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 y el Programa Secundario Completo de la provincia de Santa Fé y quienes lo reciben son un grupo reducido -el promedio es de 5 estudiantes por curso y por materia- y deben cumplir con ciertos requisitos específicos que se deciden a partir de las necesidades que la institución considera hay que atender con más urgencia.

La tesina de Maldonado nos lleva a concluir que hay una gran diferencia con lo que ocurre en el CBO II, donde el acompañamiento a las trayectorias se realiza de forma integral y para todxs lxs estudiantes (entendiendo que esto es posible, en parte, gracias a la matrícula reducida). Ningunx queda exentx de recibirlo a lo largo de su trayectoria escolar. Es parte fundamental de la propuesta educativa del CBO II conocer a todxs y cada unx de lxs estudiantes para atender a sus demandas de aprendizaje y así permitir que puedan construir conocimiento, desarrollar su autonomía como también su subjetividad. Y si bien lo planteado por Maldonado (2017) implica que lxs actores institucionales que realizan el acompañamiento consideran que éste es interdisciplinario, integral, colaborativo y en el cual el foco principal es el estudiante, probablemente muchxs de lxs pibes que asisten a esa escuela y que no cumplan con los requisitos planteados arbitrariamente por la institución se pierdan la oportunidad de contar con el acompañamiento necesario para que su experiencia escolar sea significativa.

Una de las características de CBO II es que con su propuesta educativa logra resolver, o intenta dar solución, a los desafíos que plantean las “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2010). Entonces nos surgen una serie de interrogantes, pues creemos que en todas las escuelas secundarias tradicionales probablemente haya un gran número de estudiantes cuyas trayectorias no siguen el curso esperado, no cumplen con lo esperable de una trayectoria teórica (Terigi, 2010) y sin embargo sus demandas y necesidades no son atendibles, porque como pasa en la institución santafesina, no cumplen con los requisitos necesarios para ser “aptos” de recibir un acompañamiento más personalizado o influyen

otros factores como ser la hostilidad del entorno social, la falta de inversión educativa y/o de personal docente, etc.

Este trabajo de investigación nos permitió conocer los pensamientos y sentimientos de los actores institucionales, tanto a partir de las entrevistas como de las observaciones que realizamos. Por esto podemos afirmar que la comunidad educativa del CBO II entiende a la educación como un derecho y a los estudiantes como sujetos de éste pero también de muchos otros derechos, y que realiza allí una labor enorme en la que asumen el compromiso permanente de que los niños permanezcan en la escuela. En la propuesta educativa del CBO II efectivamente el foco está puesto en los estudiantes y hay un reconocimiento al trabajo colectivo, en red, a la necesidad de mantener una comunicación y escucha permanente para atender y buscar dar respuesta a las necesidades pedagógicas de los estudiantes, para que tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como la experiencia que vivencien en su paso por la escuela sean significativos.

5.2 Deserción escolar: ¿un concepto obsoleto?

Cuando hablamos en términos de deserción, se deja de lado la responsabilidad política e institucional sobre los diversos motivos que provocan que los estudiantes ya no concurran a la escuela. Nos parece interesante traer una reflexión de Gluz en su libro “Admisión a la universidad y selectividad social” (2011) sobre los desafíos de la educación universitaria —y las causas por las cuales los estudiantes no permanecen en la universidad— pero que consideramos podemos aplicar también para analizar lo que sucede en la educación secundaria: “la óptica causal prevalente recae en los alumnos: así, fallan los estudiantes, no los establecimientos” (2011:35). Y si a la hora de pensar y desarrollar políticas públicas se hace desde una mirada que no contempla la enorme responsabilidad que le cabe al Estado —y al sistema educativo específicamente—, de garantizar el derecho a la educación, probablemente las propuestas y las acciones que se lleven a cabo nunca sean suficientes y no puedan brindar una solución a las necesidades y demandas del estudiantado, que se dan en un contexto socioeconómico como el actual que es sumamente complejo. Gluz menciona también una frase polémica que nos deja pensando cuando habla de “una visión causal encubridora, que resguarda el *status quo* institucional. En efecto, enmascara el papel decisivo de las organizaciones” (2011:36). Si la responsabilidad está en manos de las instituciones educativas, del Estado ya no quedan dudas de que de ahora en más hay que hablar de expulsión y no de deserción. De la expulsión del sistema educativo que sufren miles de estudiantes porque la escuela, porque el sistema educativo en verdad, no le encuentra la vuelta a la necesidad de trabajar para que los estudiantes asistan y permanezcan en las escuelas.

Sostenemos que las nuevas políticas educativas que se están desplegando en los últimos años contemplan la educación de forma similar a como la contempla el CBO. Políticas que buscan contener múltiples y diversas trayectorias que requieren acompañamiento personalizado y al mismo tiempo tengan una mirada que valore lo colectivo; que reconocen al estudiante como sujeto de derechos con voz, deseos, demandas y necesidades propias; que ponen el foco en la inclusión como obligación; que buscan posibilitar experiencias de permanencia activa en las escuelas reubicando la responsabilidad de que esto suceda de los estudiantes hacia el Estado y la docencia y que intentan acabar con estigmatizaciones y “pedagogías” punitivistas. Pero lo que nos llamó la atención a la hora de elegir esta experiencia educativa es que esta mirada la tiene el CBO, como proyecto, desde su génesis.

En breve volveremos sobre la terminalidad, que es una deuda muy compleja para con los estudiantes y que como hemos mencionado no formó parte de los objetivos iniciales de esta propuesta. Pero lo que nos interesa destacar tras haber analizado al dispositivo CBO es que este espíritu, que Gloria Sale llama “política CBO” (Sale, 2019), constituye a esta escuela desde el comienzo, es lo que le da sentido y le da cohesión a sus docentes para trabajar día a día en las aulas y otros espacios. Y el hecho de que esta esencia haya surgido en un contexto de políticas sociales, económicas y principalmente educativas completamente adversas, cuando lejos estaba de ser prioridad la inclusión y el paradigma educativo era completamente distinto (aún atado a la tendencia a homogeneizar que dio nacimiento a la escuela moderna) y con una postura pedagógica que no contemplaba la diferencia, es uno más de los aspectos por los que creemos que esta propuesta es diferente a otras.

Pero esta creencia que sostenemos y defendemos a lo largo de todo el trabajo, podemos encontrarla en los datos que hemos podido recabar sobre estadísticas institucionales. En el cuadro que encontramos en el Anexo II plasmamos distintas planillas con datos que reflejan la matrícula inicial y final de cada año del período de análisis 2016-2020. Como puede verse, la proporción de estudiantes que figuran como “salidxs sin pase”, que es el término educativo para indicar que han sido expulsados del sistema, es mínimo (“1” en 2016, “1” en 2017, “0” en 2018, “1” en 2019 y “0” en 2020)⁸. La amplia mayoría del estudiantado finaliza la cursada, lo cual sostenemos que tiene directa relación con el modo de educar y acompañar las trayectorias que realiza el CBO.

⁸ Cabe mencionar, igualmente, que todavía en ese entonces se contemplaba la repitencia como recurso pedagógico, cosa que se fue disipando hacia el día de hoy.

ESTADÍSTICAS DEL PERÍODO 2016-2020					
2016					
AÑO	MATRÍCULA INICIAL	SALIDAS CON PASE	SALIDAS SIN PASE	ENTRADAS	MATRÍCULA FINAL
1º	55	1	0	1	55
2º	52	0	1	0	51
3º	41	0	0	0	41
	148	1	1	1	147
2017					
AÑO	MATRÍCULA INICIAL	SALIDAS CON PASE	SALIDAS SIN PASE	ENTRADAS	MATRÍCULA FINAL
1º	57	0	1	0	56
2º	52	0	0	0	52
3º	46	2	0	0	44
	155	2	1	0	152
2018					
AÑO	MATRÍCULA INICIAL	SALIDAS CON PASE	SALIDAS SIN PASE	ENTRADAS	MATRÍCULA FINAL
1º	53	2	0	2	53
2º	53	2	0	1	52
3º	49	2	0	0	47
	155	6	0	3	152
2019					
AÑO	MATRÍCULA INICIAL	SALIDAS CON PASE	SALIDAS SIN PASE	ENTRADAS	MATRÍCULA FINAL
1º	55	1	0	4	58
2º	53	5	1	2	51
3º	46	0	0	0	46
	154	6	1	6	153
2020					
AÑO	MATRÍCULA INICIAL	SALIDAS CON PASE	SALIDAS SIN PASE	ENTRADAS	MATRÍCULA FINAL
1º	50	1	0	0	49
2º	64	4	0	1	61
3º	41	0	0	0	41
	155	5	0	1	151

Si bien están cambiando muchas cuestiones en el escenario educativo y la lupa se está posando sobre la continuidad y el acompañamiento a las trayectorias, es un camino que para muchas entidades educativas está comenzando. Con sus errores, con sus aciertos, con sus asignaturas pendientes, con sus limitaciones y con sus potencialidades, el CBO es una escuela que no esperó a que la alcance lo institucional primero, no esperó a que la inclusión esté en primer lugar de la agenda educativa nacional. Incluso en un entorno hostil, las prácticas que ejercieron los actores que formaron parte de este proyecto desde su inicio, los sentidos que adjudicaron a su rol docente y que impulsaron su actuar fueron los que han ido permeando y erosionando la estructura y han ido al mismo tiempo generando las condiciones necesarias para existir: el habitus que permite habitar las instituciones, apropiárselas y mantenerlas en vida (Gimenez, 2005).

5.3 Todo muy lindo pero, ¿qué pasa con la terminalidad?

Con respecto a la terminalidad, pudimos ponernos de acuerdo con que es una asignatura pendiente necesaria y, por ende, debe estar en agenda permanentemente hasta lograr encontrar la forma de llevarla a cabo. Pero esa es la única certeza, el resto son todas preguntas. Si efectivamente el CBO lograra las condiciones para garantizar la terminalidad

de sus estudiantes, ¿seguiría llamándose CBO? Porque su nombre lleva incorporado la modalidad “ciclo básico”. Entonces, ¿debería cambiar de nombre? ¿En qué medida afectaría eso a la identidad de este proyecto? ¿Qué dispositivos permanecerían? ¿Cuáles se alterarían? ¿Cuánto se modificaría el “Dispositivo CBO”? ¿Cuáles serían sus nuevos objetivos? ¿Sería viable que hubiera gran cantidad de escuelas de este estilo, con estas características? ¿Con cuántxs estudiantes por aula podría llevarse a cabo este tipo de propuesta? Por las limitaciones de espacio, debería mudarse la institución a otro establecimiento, ¿funcionaría del mismo modo la dinámica escolar en nuevas y distintas instalaciones?

Lo cierto es que en este primer acercamiento que hemos querido realizar a la propuesta de acompañamiento a las trayectorias que realiza esta escuela, no podemos, no nos encontramos en condiciones de hacer futurología con respecto a todas estas cuestiones. Pero entendemos que para no caer en el riesgo de que suceda aquello que justamente esta propuesta pedagógico-política busca subsanar, de tener estudiantes que queden a mitad de camino, o como dice Terigi queden en “tierra de nadie” (Terigi, 2010), se debe encontrar solución a este problema, y lxs docentes del CBO lo tienen claro. Lo que resta es que el Estado pueda hacerse cargo de garantizar el derecho a una educación liberadora, diversa e inclusiva, con el agregado de que no dependerá sólo de una decisión política, sino también de que todxs lxs actores institucionales abracen esta forma de entender a la educación y a lxs estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, P. (1997) "Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa", Siglo XXI Editores, s.a. de c.v. MÉXICO. DF.
- FREIRE, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina (2° Edición argentina revisada).
- GIMÉNEZ MONTIEL, G. (2005) Teoría y análisis de la cultura. Volumen I. Colección Intersecciones. Dirección de Publicaciones del Instituto Coahuilense de Cultura. México.
- GLUZ, N. (2016) Políticas y prácticas en torno a la "inclusión escolar". Capítulos 2 y 4. Buenos Aires. Mandioca.
- GLUZ, N. (2011) Admisión a la universidad y selectividad social. Capítulo 1. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- HAN, B.C. (2017): La expulsión de lo distinto, Barcelona: Herder. (Editor digital: Titivillus)
- MALDONADO, A. (2017) "El acompañamiento a las trayectorias escolares en una escuela secundaria, en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe", recuperada en <http://repositorio.ucu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/522/404/Tesina%20Maldonado%2030-10-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SALE, G. (2019). Escuela secundaria, formato escolar e inclusión educativa : la experiencia de los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires : (1990-2018). (info:eu-repo/semantics/masterThesis). Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. [consultado: 22/10/2022] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: http://repositoriوبا.sisbi.uba.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=adrmaster&cl=CL1&d=HWA_3886
- SOUTO, M. (1999) Grupos y dispositivos de formación. Colección Formación de Formadores. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- TERIGI, F. (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia. Santa Rosa, La Pampa, 23/2/2010.
- URANGA, W. (2007). MIRAR DESDE LA COMUNICACIÓN. Una manera de analizar las prácticas sociales.

BIBLIOGRAFÍA DIGITAL Y CONTENIDO MULTIMEDIA

- Separata del Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires- ANEXO - RESOLUCIÓN N° 958/MEGC/17 N° 101-111. Recuperado en:
<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-958-17-ANX.pdf>
- <https://dle.rae.es/alumno>
- <https://www.youtube.com/watch?v=FurxgT-vPSc> “Entrevista a Gilberto Gimenez”
- <https://www.youtube.com/watch?v=rrrh73HJI8I> “Identidad, Gilberto Giménez”

2017	CBO II	17	Completo	3°	46	2	0	0	44		
TOTAL ESCUELA										3	estudiantes en total repitieron
					155	2	1	0	152		
AÑO LECTIVO	ESCUELA	DISTRITO ESCOLAR	TURNO	AÑO	MATRÍCULA INICIAL	SALIDAS CON PASE	SALIDAS SIN PASE	ENTRADAS	MATRÍCULA FINAL		
2018	CBO II	17	Completo	1°	53	2	0	2	53		
2018	CBO II	17	Completo	2°	53	2	0	1	52		
2018	CBO II	17	Completo	3°	49	2	0	0	47		
TOTAL ESCUELA											
					155	6	0	3	152		
AÑO LECTIVO	ESCUELA	DISTRITO ESCOLAR	TURNO	AÑO	MATRÍCULA INICIAL	SALIDAS CON PASE	SALIDAS SIN PASE	ENTRADAS	MATRÍCULA FINAL		
2019	CBO II	17	Completo	1°	55	1	0	4			
2019	CBO II	17	Completo	2°	53	5	1	2			
2019	CBO II	17	Completo	3°	46	0	0	0			
TOTAL ESCUELA										10	estudiantes repitieron
					154	6	1	6	153		
AÑO LECTIVO	ESCUELA	DISTRITO ESCOLAR	TURNO	AÑO	MATRÍCULA INICIAL	SALIDAS CON PASE	SALIDAS SIN PASE	ENTRADAS	MATRÍCULA FINAL		
2020	CBO II	17	Completo	1°	50	1	0	0	49		

2020	CBO II	17	Completo	2°	64	4	0	1	61		
2020	CBO II	17	Completo	3°	41	0	0	0	41		
TOTAL ESCUELA					155	5	0	1	151		

III) ENTREVISTAS

ENTREVISTA A DENISE, TUTORA/DCI DEL CBO II

1) S.¿Por qué motivo puede que un/a estudiante deje de ir a la escuela? ¿Qué factores creés que pueden influir?

D: Creo que hay muchos factores que pueden influir en eso. Primero, me parece importante destacar que muchos años se usó el término “deserción” o abandono, que implica que la responsabilidad de este “abandono” (entre comillas, sic) esté de parte de la estudiante o el estudiante por no poder continuar en la escuela. Por suerte eso durante muchos años se estuvo trabajando y hoy ese término ya no debe usarse, sino que lo que se plantea es que la escuela, o el sistema educativo en general es quien expulsa a lxs estudiantes y no logra que se pueda sostener su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay factores sobre todo económicos, de mucha vulnerabilidad social que hacen que tal vez no se pueda sostener este vínculo con la escuela y que muchas veces la escuela y el sistema educativo en general no desarrollan herramientas para lograr que todos y todas sigan en la escuela. Pero bueno, diferentes situaciones de vulnerabilidad tanto económicas como sociales pueden afectar en este proceso, así como también muchas veces la escuela expulsiva, la escuela tradicional que no tiene en cuenta los contextos, los sentires y los pensares de los estudiantes. Pero sobre todo, es imprescindible pensar hoy la escuela teniendo en cuenta quiénes son quienes la están conformando, es decir, quiénes son esos chicos y esas chicas que vienen a la escuela, cuáles son sus contextos, cuáles son sus situaciones, y ayudarlos/as a desplegar y construir herramientas. En ese sentido... reitero que son muchos factores los que pueden hacer que no se pueda sostener este vínculo. El primero tiene que ver con la incapacidad del sistema educativo para lograrlo con las pocas herramientas también de las que a veces se dispone pero bueno, el 1° factor tiene que ver con la escuela y también con el contexto, social como económico, que puede afectar en este proceso.

2) S: En el CBO II, según los datos y estadísticas, la mayoría de lxs estudiantes finaliza el ciclo escolar: ¿por qué creés que es así?

D: Respecto a esto de que lxs estudiantes puedan terminar su paso por esta escuela tiene que ver creo con la mirada pedagógica, con el posicionamiento político que tiene la institución como tal: las preceptoras, los preceptores, los docentes, las docentes, los directivos, que tiene que ver con esta mirada de quién es el otro y la otra. Hay una mirada profunda de los y las estudiantes, de sus necesidades, de sus intereses, de sus contextos, de sus potencialidad y posibilidades. Intentamos saber quién es el otro y la otra, respetar sus tiempos, sus procesos, adecuar los contenidos, tener una mirada profunda de lo colectivo, de lo grupal pero también de lo individual. En este sentido, creo que intentamos desplegar la mayoría de las estrategias, o desplegar herramientas para lograr que se sostenga el sistema educativo, que se sostenga este sistema de enseñanza y aprendizaje pero siempre teniendo en cuenta quién es el otro y la otra.

3) S: Para vos, ¿es uno de los objetivos principales de la propuesta del CBO II? ¿Por qué?

D: Creo que es uno de los objetivos del CBO justamente transmitir esta mirada a los y las estudiantes. Muchas veces, vienen al CBO golpeadxs, expulsados y expulsadas del sistema tradicional, creyendo que no son capaces, que no pueden, que no tienen la capacidad para desarrollar y construir conocimientos. Entonces bueno, es importante destacar que lo que es importante es ver sus posibilidades reales, sus contextos, creer en ellxs, ir construyendo pero de verdad, colectivamente. En ese sentido, creo que es uno de los proyectos del CBO lograr que crean en ellos y ellas y sobre todo que empiecen a construir siendo activos y activas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

4) S: ¿Cómo se trabaja en el CBO II para acompañar las trayectorias estudiantiles? ¿Cuál es tu rol o qué papel desempeñas desde tu lugar en este proceso? ¿Con qué actores institucionales articulas tu trabajo?

D: Bueno, en mi caso yo soy profesora tutora (DCI) de un curso, de un 1° año. Aparte de ser profesora tutora soy profesora de lengua, historia y geografía de ese curso y de otro primero también. Nosotros trabajamos siempre como decía teniendo en cuenta las diferentes trayectorias, lo que intentamos es acompañar los tiempos y los procesos de cada unx, y como dije antes, si bien es importante la mirada colectiva y grupal que intentamos fomentar y fortalecer ya desde primer año, también es importante respetar las trayectorias individuales. Y también en este sentido poder ir conociendo cuales son las dificultades, en que se destacan. Muchas veces han venido estudiantes que les cuesta mucho escribir, que no logran expresarse quizás a través de la escritura y eso por supuesto los hace ponerse en

un lugar de violencia o de inseguridades, y creo que en este sentido, mi rol como docente y tutora tiene que ver con lograr identificar cuáles son esas cosas que logran, esos aspectos que motivan, que logran, que despiertan el interés, las necesidades, los deseos y sobre todo teniendo en cuenta que este es su derecho, ¿no?. En ese sentido me parece que lo importante es acompañar las trayectorias pero este acompañamiento tiene que ser, primero, interdisciplinario, tiene que ser interinstitucional, es decir, acompañada en mi caso por las preceptoras, los preceptores, quienes conforman también el equipo docente, colegas y compañeras, parejas pedagógicas, y así entre todos y todas tener esta mirada integral es el deseo y lo que intentamos hacer, reconociendo que no siempre sucede igualmente. Pero creo que en este sentido, hay que desarrollar diferentes estrategias pero una vez que logramos conocer quién es el otro y la otra, quienes son los estudiantes con los que nos vamos encontrando en el aula. A partir de ese conocimiento, es que logramos poder desarrollar estrategias. Para eso, primero hay que conocerlxs, descubrir sus potencialidades, sus posibilidades, aquello que lxs motiva y a partir de ahí muchas veces lo que se hace es adecuar determinados contenidos, en una misma aula se trabaja con diferentes contenidos diferentes formas para llegar a esos contenidos . Aquellos que vemos que tienen como un desarrollo mayor en la escritura hacemos un proceso quizás más amplio de mayor desarrollo y aquellxs que tienen mayor dificultad vemos de qué manera podemos trabajar esos mismos temas de una forma más acotada, teniendo la idea de lograr que todos y todas lleguen a poder expresarse sobre todo y a poder comunicar, y tener un pensamiento crítico, coherente, pero bueno, sobre todo esto, comprender y a la vez poder expresarlo. En este sentido, creo que hay que desarrollar constantemente diferentes estrategias, por ejemplo, junto con las preceptoras lo que hacemos es hacer un seguimiento con respecto a las familias, a los equipos que muchas veces vienen trabajando con lxs estudiantes como psicopedagogxs, psicólogxs, en este sentido trabajar con las familias cuando se pueda y también con los equipos de trabajo que tengan fuera de la escuela para poder aunar criterios, para poder profundizar y esto tiene que ver de nuevo con lo q decía al principio que es saber quien es el estudiante o la estudiante con quien yo estoy y me encuentro cada día. En ese sentido, creo que intentamos desarrollar diferentes estrategias pero siempre con esta mirada de la pedagogía de la ternura que tiene que ver con habilitar espacios, habilitar encuentros, habilitar momentos de escucha, de confianza, y bueno darles esta posibilidad y este rol activo.

- 5) S: Bueno, la última pregunta tiene que ver con si vos trabajaste en otras escuelas donde hayas visto estas cuestiones de dificultades con la terminalidad y este tema de expulsión por parte del sistema educativo...**

D: *En mi caso yo trabajé en nivel medio en 3 escuelas de la colectividad judía en articulación con la Universidad Caece y en ese sentido no eran escuelas expulsivas pero sí transitando en educación especial por varios niveles pude ver, transitar estas escuelas y descubrir que la escuela tradicional muchas veces es una escuela expulsiva, en el sentido como decía al principio que no reconoce las particularidades, que no profundiza en el conocimiento de lxs estudiantes, en aquello que les sucede, qué les pasa, y plantean una educación entiendo yo homogénea, creyendo o queriendo que todos y todas lleguen a lo mismo y planteando como un ideal un saber homogéneo y absoluto y tal vez sin darle lugar activo, protagonista, esencial a los y las estudiantes. En este sentido creo que muchas veces la escuela es expulsiva, no logra desarrollar estrategias, herramientas para visibilizar los contextos, las angustias las posibilidades, las potencialidades... al querer que todos y todas reaccionen de la misma manera o todas y todos aprendan de la misma manera, lo que hacemos ahí es negar las diferencias... diferencias que por supuesto toda sociedad lleva consigo misma, así que en ese sentido creo que se debe hacer un cambio, tener una mirada distinta de la educación que tiene que ver en un primer paso con el posicionamiento, como dije al principio, político-ético y pedagógico de los y las estudiantes. Es decir, plantearnos desde una pedagogía de la ternura y no desde una pedagogía de la crueldad. Habilitar y no excluir. Abrir las puertas, construir en forma colectiva, hablar de una educación paidocéntrica que significa que en el centro del proceso de enseñanza tienen que estar los y las estudiantes, y en este estar me refiero a sus deseos, intereses, necesidades, posibilidades, potencialidades y los y las docentes acompañar estos procesos, correrse de un rol central y dejar ese lugar a los y las estudiantes quienes deben en realidad construir y profundizar su propio saber. Entonces bueno, me parece importante eso... rescatar el saber de lxs estudiantes, el posicionamiento de lxs docentes en este sentido y la necesidad de desarrollar estrategias y herramientas constantemente para lograr primero que todos y todas sigan en la escuela, porque es un derecho, y en este derecho no dejar de mencionar la importancia de los deseos y de los intereses. Pensar una escuela que acompañe en estos deseos y ayude en este proceso de enseñanza y aprendizaje.*

GLORIA- ASESORA PEDAGÓGICA (TESIS DE MAESTRÍA QUE FORMA PARTE DEL MARCO TEÓRICO)

AUDIO 1

- 1) **S: ¿Por qué crees que un estudiante deja de ir a la escuela? ¿Cuáles son los factores que pueden llegar a influir?**

Gloria (G): Uff... Muchos, me parece. Incluso la escuela misma puede ser un factor para que un estudiante deje de venir, eso por un lado. Uno tiene que repensarse la escuela misma cuando un estudiante deja de venir. Otra cuestión tiene que ver con la población juvenil que viene a esta escuela también, hay muchos y muchas estudiantes que son puestos en situación de vulnerabilidad sea social, económica, familiar, la fragilidad de los lazos familiares, los lazos sociales, la posibilidad de no tener una red las familias de contención externa a la escuela hace que un pibe, una piba deje de venir. Eso además de otras cuestiones propias de la experiencia educativa de ser estudiante en una X institución que hacen que la piba o el pibe no quieran venir más.

AUDIO 2

2) S: En el CBO II, según los datos y estadísticas anuales, la mayoría de los estudiantes finaliza el ciclo escolar -por lo menos el ciclo básico ocupacional que es lo que comparten con nosotros-, ¿por qué creés que es así? ¿Para vos es uno de los objetivos de esta propuesta educativa?

G: Sí, sí. Tienen que egresar, titular como se dice en términos administrativos, y continuar o el ciclo orientado o la mejor propuesta educativa específica para cada estudiante. Eso es una conjunción de intereses y deseos entre las familias y estudiantes. Y por qué finalizan... es una trabajo arduo uno a uno sobre todo de, voy a focalizar la mirada ahí, la pareja DCI-preceptor/a con el equipo de orientación en el equipo de 3° año. ¿Por qué egresan? Y... si lo miramos a lo largo de los 3 ciclos, por este seguimiento. Este seguimiento uno a uno, ver cuales son las necesidades de contención emocional, o necesidades de tratamientos ponele, cuáles son las necesidades pedagógicas específicas, para poder aportar algo, para poder acompañarlos, para que vayan pudiendo hacer su trayectoria educativa hasta llegar a 3°.

Una vez que llegamos a 3°, nos sentamos con los equipos docentes, también hay un seguimiento de escucha a los estudiantes por parte de los preceptores y las preceptoras a ver hacia dónde, a ver cuál es la propuesta (que se les puede hacer). Eso lo hacen mucho también los y las preces, la noción de proyecto de vida para cada estudiante. Por eso creo que ese seguimiento tan profundo, esa cosa de detectar, de escuchar, de buscar las mejores propuestas para cada estudiante dentro de lo que la escuela propone y sugiere... Después el resultado va a ser una decisión familiar y de cada estudiante en función de la geografía del lugar en donde viven, en función de que una propuesta le resulte más atractiva que otra que a veces difiere a lo que la escuela propone, por eso creo que finalizan... por todas estas estrategias de acompañamiento y de sostén de esa trayectoria de cada pibe y cada piba.

AUDIO3

3) S: Bueno, un poco relacionado con lo que me venías respondiendo, ¿cómo podrías describir el modo en que se trabaja en el CBO II para acompañar las trayectorias estudiantiles? Un poco ya me lo estabas diciendo recién, el trabajo conjunto... Pero más que nada tu rol en ese proceso

G: Sí... En relación al acompañamiento de trayectorias

S: Claro y trabajar también en equipo con los docentes...

G: Básicamente este rol, en esta escuela, de asesora pedagógica, es nuevo. Recién en el 2017 se creó este cargo, entonces lo fui construyendo y lo voy construyendo. No hubo otra figura que tuviera ese rol porque eso a veces deja la capacidad instalada o deja el modo de hacer de la tarea, lo preformativo. Sobre todo para la mirada de los equipos docentes y los equipos de preceptores, el equipo de conducción. Fue un cargo que tomé y lo construí y lo voy construyendo. Juega a mi favor que fui docente DCI (acá) y ahí ya hay otra mirada, otro posicionamiento porque trato siempre de recuperar el lugar donde estuve para poder acompañar en este caso al equipo docente y ese rol también me fue enriqueciendo en relación al salir del aula y fui mirando otros equipos, como el equipo de preceptores, y eso a mi me permitió enriquecer también mi propia tarea y pensar cómo trabajar con los equipos para el acompañamiento de las trayectorias. Te permite una visión...

S: Como una retroalimentación...

G: Exactamente. A ver, mi punto de partida, es decir yo cómo empecé (vamos un poco para atrás) es la escucha. Uno tiene que escuchar la información institucional que circula. Hay información de todo tipo circulando en la escuela, en los pasillos, en cualquier ámbito y rinconcito de la escuela. El aprendizaje que uno logra, a partir de la escucha, es seleccionar qué información me va a servir para trabajar con los equipos en esta tarea transversal: con los equipos docente, de conducción y de preceptores. Yo utilizo esa información en función de siempre mejorar, de mejorar las prácticas y los modos de hacer más institucionales, y hay información que sé y que no me interesa. Es escuchar y nada más, pasa a otro plano, quizás más personal. Esa información que me sirve, que me parece relevante, las vamos trabajando en los distintos espacios, llámese consejo consultivo, que no es fácil. Están las resistencias, están las tensiones... bueno también puede estar planteada la temática y no surge nada, y no se moviliza nada y queda todo como está... Hay resistencias institucionales, somos un colectivo con cada uno su posicionamiento, su modo de hacer, sus prácticas, que a veces se revisan, a veces no. Y en función de eso, esto de los espacios colegiados, buscar trabajar las jornadas EMI, que eso fue una construcción también. Tratar de plantear temáticas y cuestiones para problematizar o para pensar, reflexionar en ese sentido. Siempre el propósito es el acompañamiento de las trayectorias. No sé si se entendió, si respondí bien la pregunta...

S: Sí, claro te preguntaba por tu rol, cómo creés que es...

G: Mi rol es transversal a todos los equipos. Partimos mucho de la escucha y mi rol también es de mediar, de tratar de que las cosas sucedan a través de ir mediando posiciones que a veces son encontradas, a veces no tanto y por eso ahí la información sirve para poder trabajar entre todes, sino no fluye. Es un rol así como denexo y de fortalecer el trabajo entre los equipos, entre las parejas pedagógicas...

S: Sí, es un puente ida y vuelta

G: Sí, tal cual. Y mi trabajo también, si bien trabajo con mucha gente, con muchos equipos, también es solitario en muchos puntos. Al no tener otra figura dentro del equipo de Orientación que sea una compañía, en el sentido de compartir la tarea, o estas cuestiones poder hablarlas con un otro o una otra estando en la escuela, en ese sentido lo veo como solitario el trabajo más allá de que hay un montón de actores. Dentro del DOE pasa esto, es solitario en algún punto.

AUDIO4

4) S: Bueno, vamos con las últimas 2 preguntitas que están relacionadas: ¿trabajaste en otra escuela?

G: No... Trabajé pero como docente un tiempito en una escuela nocturna. Fue una linda experiencia, ahí dí psicología. Esa es la única experiencia en otra escuela secundaria.

5) S: ¿Y pudiste llegar a observar el tema de la terminalidad en esa escuela?

G: Era un tercer año... pero era otra población, más grande, de 18 en adelante. Era otra historia, nada que ver al C.B.O. o a la escuela media tradicional o las escuelas que dependen más de educación media como nosotros. Hay otras realidades que yo no conozco, que son las escuelas secundarias con otras orientaciones, que son las artísticas, las técnicas... Esa es otra realidad. Esto es una preconcepción o viene de algo de la escucha a otros compañeros y compañeras que tiene que ver con que tienen un formato más de escuela tradicional, más duro. Las escuelas de la DEM apuntan a otra cosa, a esto de variar el formato escolar, de romper un poco ese núcleo duro de lo que es la escuela tradicional. Por eso te digo que es como que nosotros estamos bajo una órbita que trata de trabajar con las escuelas que dependen de esta Dirección desde otro lugar. Que no significa que no haya que trabajar muchas cosas todavía.

FERNANDO -VICEDIRECTOR CBO II & EQUIPO ESI

Entrevistadora: Bueno, estamos con Fernando Couzo, vicedirector del CBO II.

Fernando Couzo: ¡Hola!

1) E: Bueno, vamos con la primera pregunta: ¿Por qué crees que un estudiante o una estudiante deja de ir a la escuela? ¿Qué factores crees que influyen?

F: Bueno, obviamente los factores son muchos, son variados, son endógenos y exógenos. El endógeno puede ser que a un estudiante no le guste el colegio donde lo anotaron los viejos. O sea, yo quiero ir a otro lado, la propuesta educativa que le ofrece a ese estudiante ese colegio no es del agrado de él. Yo quería ser, no sé, artística... pero como me mandaron acá a la vuelta, esto es un embole, no quiero ir y encuentro...

E: Claro, motivos geográficos...

F: Claro, por ahí los padres bueno, consiguieron la vacante ahí y lo mandaron, o porque los mandaron los padres a la escuela donde iban ellos y en realidad no quiere la propuesta. Después también hay un marco social muy importante, que tiene que ver... quizá la falta de contención por parte de la familia en cuanto a si el chico está asistiendo o no está asistiendo a la escuela, un seguimiento de la familia. Y después bueno, nada, los recursos que tienen que ver con los recursos económicos: "no tengo zapatillas para ir a la escuela", "no tengo para la sube", por más que sea esto. Todavía no recibimos la beca como responsabilidad del Estado para hacer cumplir la Ley Nacional de Educación, que es la obligatoriedad, que el Estado tiene que cumplir con ciertas cosas, por ejemplo, las necesidades de este pibe. Yo creo que estos son los principales, después habrá otro tipo de contexto, en el caso del CBO algunas veces, como nos ha pasado, es la salud mental. Por lo menos acá, que no estaban dadas las condiciones para que ese chico con una problemática de salud mental pueda seguir asistiendo.

E: Perfecto. Bueno, vamos con la dos.

F: Dale

2) E: En el CBO II, según los datos y estadísticas que estuvimos recopilando, la mayoría de los y las estudiantes finaliza el curso, cumplimenta el año, ¿por qué crees que es así? ¿Crees que es uno de los objetivos principales de esta propuesta la permanencia?

F: Obviamente que es el objetivo principal de toda la educación poder que los chicos terminen y que titulen

E: O debería...

F: Claro, por lo menos ese sería el objetivo de toda escuela. En el caso nuestro, bueno, más allá de esto que se supone que tiene que ser obligatorio para todos, tiene que ver con la gran contención que tienen los pibes acá porque podemos hacer un diagnóstico de la necesidad pedagógica que tiene ese estudiante. Que ante el diagnóstico de esa necesidad pedagógica que tiene el estudiante, se le da una respuesta pedagógica acorde a ese estudiante, y el seguimiento. El seguimiento constante que tenemos de este chique para que pueda titular. Ya sea estando aún en el colegio o ya sea habiendo egresado. O sea...

E: Habiendo dejado de cursar

F: Cuando los chiques egresaron, acá hay un proyecto que es llamar por teléfono, vení, debes esta materia, con todos unos recursos que tiene el colegio como para que puedan acreditar. Así que bueno, primero que es el objetivo nuestro que titulen la mayor cantidad de chicos posible. Y que esta titulación realmente sea significativa. O sea...

E: Claro, por supuesto. Activa

F: Claro, y con un proceso de aprendizaje... no con un proceso de aprobación, que son dos cosas distintas. En ese proceso de aprendizaje, bueno... que titulen, básicamente.

3) E: Perfecto. Bueno, la tercera dice: ¿Cómo se trabaja desde el CBO para poder acompañar efectivamente a las trayectorias estudiantiles y colaborar con la permanencia? Y dentro de ese trabajo global que realiza el CBO II como un todo, ¿cuál es tu papel, tu rol, y con qué actores articulas tu trabajo?

F: Bueno, acá...primero es un trabajo en equipo. Si no se trabaja en equipo, si no tenemos consciencia de que el trabajo de uno repercute en los estudiantes y que necesite la colaboración del otro, como que queda medio trunco. O sea que poder sostener a los chiques acá implica un trabajo en conjunto, no solamente pedagógico sino social, donde intervienen hasta – y vos esto Solcito lo sabes perfectamente – Estela en el comedor y los auxiliares en la puerta.

S: Tal cual

F: Donde reconocen qué chicos se pueden ir, qué chicos tienen que entrar y todo lo demás. O sea que, me parece que poder identificar a cada uno de los estudiantes es fundamental para esto. Me parece que me fui a la mierda con el tema de la pregunta...

S: Para nada, no no...está perfecto. Es el modo de trabajar del CBO.

F: Claro...Este proyecto que surgió allá por los noventa, estaba enfocado en la particularidad y en la individualidad de cada estudiante. Si yo no tengo una mirada de quién es fulano, fulana o fulane, y doy todo lo mismo...en algún momento de eso, no sirve. Tengo que tener una mirada. En el caso de la vicedirección, el rol que tengo, bueno...trabajo mucho con el equipo DOE, con la asesora pedagógica, con Gloria, trabajamos mucho. De hecho, recién viniste y estábamos laburando con unas evaluaciones y unas estadísticas. También ¿sabes qué hay que destacar? La articulación que tenemos con las escuelas integrales. Con las maestras de apoyo a la inclusión que también trabajan mucho, y trabajan también en forma articulada con los docentes de acá. O sea que no es que vienen con una idea, sino que responden a la idea que tenemos acá en el CBO. Sabemos que pertenecen a otra escuela. Bueno, trabajas mucho con la asesora pedagógica, articular con cualquier tipo de escuelas, trabajas mucho con los padres también y bueno...después hay roles que por ahí no son los pertinentes y uno los hace igual. Tengo que estar a cargo del comedor, o sea, comedor es responsabilidad de la vicedirección. Y después bueno, nada, a la escucha permanente y a las soluciones que se le pueda ofrecer desde este lugar a todos los compañeros. No importa el rol que se cumpla, sino que es la articulación plena de unos con otros.

E: Buenísimo.

4 y 5) E: ¿Trabajaste o trabajas en otras escuelas? ¿Qué diferencias crees que hay en esas otras escuelas con respecto a la propuesta educativa del CBO? ¿Positivas, negativas? Diferencias en general.

F: Ya no, solamente...En algún momento trabajé en otras escuelas medias, la pasé muy bien, es otra forma de trabajar, es más sectorizado. O sea, yo soy profesor de Biología, entonces en una escuela daba Biología a ese curso sin poder llegar a articular con otras asignaturas. Si bien teníamos proyectos con el preceptor y algún otro proyecto con fotografía, que tenía ese colegio, en realidad son muy estancos ¿viste? Así que bueno, en las Medias tradicionales no trabajo más. Lo que sí trabajo también es en la educación de adultos, y en educación de adultos he hecho transferencias. O sea, me he llevado cosas del CBO que estoy aplicando en el CENS...

E: Las has retroalimentado

F: Exactamente. Y también he traído cosas del CENS que aplico acá en el CBO. Pero en realidad, y a esta altura del partido, creo que he llevado más cosas del CBO al CENS para poderlo aplicar con buenísimos resultados, con muy buenos resultados en el CENS. Así que

bueno, hay una hermandad entre el CBO y los CENS que yo...o un puente que uso mucho y que las dos cosas me gustan mucho y se retroalimentan, como dijiste vos.

E: Muy bien, perfecto.

F: ¡No, no, no! Pará, pará, no... otra, otra, ¡pregúntame otra cosa más!

SOL SALVO - PRECEPTORA, REF. INCLUSIÓN/ TESISTA

1) Entrevistadora: ¿Por qué crees que un estudiante deja de ir a la escuela?

Sol: Creo que puede haber muchos factores que influyan en el hecho de que un estudiante o una estudiante deje de ir a la escuela. Principalmente pienso que puede deberse a causas externas, que tienen que ver con condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, digamos, como cuando uno tiene una vida tan complicada, llena de necesidades...eso puede quizás convertirse en el hecho de que pienses que la escuela no es una prioridad porque claramente también está el intento de ayudar en tu casa, de salir adelante y un montón de cosas. También creo que puede tener que ver con una escuela que no pueda comprender estas necesidades, con escuelas que no se puedan como amoldar a distintas realidades que transitan los estudiantes, entonces bueno...no pueden por ahí brindar el apoyo, la contención o comprender las distintas realidades, eso puede llegar a hacer que el estudiante no se sienta valorado, incluso no se sienta contenido y prefiera estar en otro lugar donde quizá no tenga que rendir explicaciones o no tenga que cumplir con normas, con reglas, con un montón de cosas. Creo que principalmente radica por ahí, o sea, me parece que es momento de comprender que cuando suceden estas cosas, cuando perdemos a un estudiante o a una estudiante... hay una escuela que no está llegando a poder desarrollar las estrategias o los dispositivos para lograr que ese pibe o esa piba se quede en la escuela ... y se quede, no en el sentido de permanecer como un ente pasivo que lo tenés sentado en el aula y vos podés dar libremente tu clase, sino que se quede en la escuela y pueda participar activamente para buscar recursos, para buscar herramientas que no sólo sirvan a los aprendizajes estrictamente cognitivos o pedagógicos, sino que les sirvan como herramientas para poder transformar lo que pueda de su realidad, ¿no? Siendo, obviamente, por ahí muy utópico pensar que es todo tan lineal, pero me parece que

esos son los motivos principales por lo que un estudiante o una estudiante se va de una escuela. O sea, hay una escuela que no está sabiendo, que no está pudiendo buscarle la forma...y lo digo siendo docente y sabiendo que pasa, que muchas veces no tiene que ver directamente con una intencionalidad, muchas veces uno de verdad quiere y no encuentra la forma de poder poner la escuela a los pies del pibe, que es como el proyecto final, el ideal que tenemos todos de una educación para todes.

2) E: Muy bien. En el CBO II, según los datos y estadísticas anuales, la mayoría de lxs estudiantes finaliza el ciclo escolar, ¿por qué crees que es así? Para vos, ¿es uno de los objetivos principales de esta propuesta?

S: Yo creo que sí, que es uno de los objetivos de esta propuesta. Yo hace 7 años que estoy en este proyecto, pero bueno, hay compañeros docentes que están en la escuela y que lo vienen trabajando hace muchísimo más tiempo. Creo que es una escuela que desde el vamos intenta recuperar un montón de cuestiones de los estudiantes, como sus deseos, principalmente su palabra, su voz, cómo se sienten en todo momento en la escuela... respecto estrictamente a lo pedagógico pero también respecto a su vida, a sus vínculos, a un montón de cosas, y creo que esta atención y este foco puesto en el o la estudiante como sujeto de derechos, entendiendo que es su derecho principal permanecer en la escuela, en este permanecer activo...si uno puede trabajar con la mirada puesta ahí es muy probable que pueda descubrir un montón de cosas antes de que por ahí perdamos al estudiante, digamos, de manera permanente. Y justamente siento que es uno de los objetivos, por lo menos de los que tengo yo y que tienen mis compañeros, que creo yo comparten mis compañeros y compañeras...que es como, bueno los chicos tiene que estar acá y tienen que estar acá para apropiarse de un montón de cosas, entonces, ¿qué podemos hacer nosotros para no perder a estos pibes? Principalmente, obvio, la alarma se va a prender en casos que estén atravesando dificultades en la trayectoria, que les esté costando más por algún u otro motivo, siento que es la bajada que viene desde Conducción hacia abajo, y desde abajo hacia arriba también, de intentar esto: comprender, ni más ni menos, que los pibes tiene que estar en la escuela y es su derecho y es nuestra responsabilidad, entonces bueno...intentar ver qué podemos hacer en base a eso, para ver cuando una trayectoria está en peligro qué podemos hacer, qué recursos podemos desplegar e intentar desplegarlos con la mayor eficiencia posible.

E: O sea, es no solamente un proyecto a nivel institución, sino que también todo el equipo docente acompaña y va enriqueciendo esa propuesta...

S: Yo creo que sí, justamente el CBO aparte nace un poco como esto... para tomar un montón de trayectorias que quedaban perdidas. A partir de los 90, y bueno en cuestiones que tienen que ver con trayectorias interrumpidas, digamos la no obligatoriedad de la escuela secundaria, chicos como que quedaban "voyando" y demás...creo que nace en el espíritu directamente de la propuesta y que después cada docente se tiene que ir apropiando de ese espíritu, sino perece. Entonces sí, siento que es algo que nace con el espíritu, que uno lo va comprendiendo a medida que empieza a ejercer en esa escuela, y que después te lo tenés que apropiarse porque sino, de algún modo el proyecto quizá hasta te expulsa como docente. Si vos no podés comprender que la prioridad son los pibes y la prioridad es laburar de esa forma, y probablemente empieces a sentirte incómodo.

3) E: Bueno, justamente hablando de las trayectorias, ¿cómo se trabaja en el CBO II para acompañar las trayectorias estudiantiles y que se pueda ayudar a la permanencia en la institución?

S: Y, principalmente se trabaja mucho en equipo. O sea, ya por empezar hay distintos tipos de parejas pedagógicas. La figura del tutor es muy importante, o sea, y no es un tutor como el que se conoce en otras escuelas, porque es un tutor que comparte muchas horas con los chicos, principalmente que les da dos materias, o más, pero que además acompaña y está presente en otras materias -que en realidad dan otros profesores- pero para acompañar al grupo, lo conoce mucho, los acompaña en distintos espacios, en los talleres ocupacionales, en distintos lados, trabaja mucho en pareja pedagógica con el preceptor. La figura del preceptor, yo soy preceptora en la escuela, los preceptores en el CBO tienen un rol bastante particular, bastante diferente a los de otras escuelas que he conocido, porque es un rol muy activo, de mucha presencia, presencia con los estudiantes, presencia con las familias, presencia con el tutor...esta pareja pedagógica es muy fuerte, y muchas veces con el profesor del taller también. Entonces esa dupla puede también cubrir un montón de aspectos, pero aparte también se labura mucho con la asesora pedagógica de la escuela, ella conoce a todos los chicos, nos da muchos recursos, nos escucha, participa un montón en todo lo que es la contención y todo lo que es la parte pedagógica también. Entonces, creo que es como una escuela donde uno como que no te avergüenza ni temes pedir ayuda. Se pide ayuda entre pares, o sea, un preceptor...yo te puedo pedir ayuda porque vos podés tener otro recurso, otra herramienta y otra mirada que en determinado tema con cierto estudiante puede servir más quizá que la mía, entonces uno se retroalimenta todo el tiempo de eso. Te retroalimentas de otros docentes que tienen otros roles, como te digo, el caso de Gloria, que es la asesora pedagógica de la escuela, o en el caso del tutor, en el caso de la conducción, uno como que es esto: ir construyendo redes y laburar en red,

laburar con la familia, conocer la composición familiar a un nivel importante. Tener por lo menos un conocimiento de cómo funciona esa familia, de quiénes son los adultos referentes de cada estudiante. Laburamos mucho también con chicos, por ejemplo, si los chicos están realizando tratamientos externos en la escuela, de psicopedagogía, de psicología, de psiquiatría. Intentamos trabajar con esos equipos que los atienden a los chicos por fuera, porque también creemos esto: los chicos tienen que estar en la escuela y tenemos que hacer todo lo posible y veamos qué recursos podemos desplegar, entre ellos, esto: trabajemos con los equipos externos, internos...eso: redes. Laburamos en red. Eso es lo que intentamos hacer, es lo que me sirve a mí, también uno a veces las cosas te van atravesando entonces también necesitas apoyarte en otros. Y si nosotros les estamos pidiendo a los pibes que se apoyen en nosotros, también tenemos que mostrar de alguna forma que uno también necesita apoyarse en otros para poder resolver.

E: O sea que, desde tu lugar en la institución como preceptora, articulas constantemente con...

S: Sí, articulo con las familias, articulo con actores institucionales como son los distintos docentes que mencioné recién y articulo con agentes externos como son los equipos de trabajo que trabajan con los chicos fuera del horario escolar, se trabaja cuando se necesita con otros entes como el ASE (Asistencia socioeducativa), con Gloria que forma parte del DOE que es el Departamento de Orientación Escolar de la escuela y bueno, también mucho con la familia y mucho con el estudiante. O sea, mucho intentando recuperar su voz y entender cómo se siente él o ella en la escuela respecto a cualquier ámbito, respecto al ámbito pedagógico como también vincular, social. Hay una mirada y una escucha muy atenta, por lo menos desde mi rol de preceptora y desde lo que yo puedo observar del resto de mis compañeros que trabajan en la escuela.

E: Hace un rato mencionaste el trabajo en pareja pedagógica, no solamente con el docente que pueda estar a cargo de una de las materias que da sino también vos desde tu lugar de preceptora trabajas como pareja pedagógica con el tutor o la tutora, ¿cómo es eso?

S: Bueno, hace un tiempo hicimos algo que arrancó como una movida que creo que también suma mucho a esto de conocer a los chicos en profundidad como para poder brindarles una experiencia lo más personalizada posible, que es que los preceptores ahora estamos acompañando a los chicos durante los tres años que están en la escuela. Arrancamos con ellos en primer año y terminamos con ellos en tercer año, con lo cual nos permite por ahí llegar a una complejidad, a una profundidad tanto en conocer a sus familias

como conocer la dinámica familiar, como conocer a los chicos, como conocer las materias, cómo se desenvuelven en la escuela, quiénes los siguen fuera de la escuela. Entonces los preceptores vamos pasando con los chicos y vamos trabajando con distintos tutores o tutoras. Entonces bueno, el laburo es charlado, es dialogado, estamos todo el tiempo en contacto permanente sea en la escuela y hasta por WhatsApp a cualquier hora. Una vez que algo nos preocupa estamos todo el tiempo recuperando cosas que suceden en la escuela, preguntando: “¿viste esto?”, es como algo muy dialógico donde uno está atento a todo. Por ejemplo: “Che, ¿qué te pareció? ¿Te pareció que a fulanito le pasó algo? Lo veo mal, la veo mal”. Y la pareja pedagógica es clave, pero también es clave recuperar a todo el resto de los actores de la escuela, porque capaz que ese día pasó cuatro horas con la Profesora de Educación Física, entonces saber que uno puede recuperar: “Che, ¿cómo lo viste hoy? ¿Cómo la viste hoy acá?”, es como esto, estar en conexión constante. Y sucede esto, tutores que más comparten horas con los chicos y el preceptor es quien más tiempo y quien más a lo largo de los años comparte, entonces esa dupla pedagógica es muy fuerte. Pero después también está con el profe del taller o la profe del taller ocupacional que también comparten muchas horas con los chicos, los profes de Educación Física que comparten muchas horas con ellos también, el resto de los “prece” porque también por ahí un “prece” está un turno, digamos tener como esto de poder pasar la voz, “Che, ¿cómo lo viste a fulanito? Mirá que hoy me voy y fulanita quedó nerviosa”. Hay como un seguimiento muy profundo por parte de esta red.

E: Casi personalizado... ¿no? De los estudiantes...

S: Y, es que es uno de los objetivos de la escuela. Nosotros tenemos una currícula chica en comparación a otras escuelas. Un poco tiene que ver todo con todo, también tenemos una escuela chiquita. O sea, las aulas están contadas con calzador, los espacios, los bancos, todo. No podríamos tener muchos más chicos de los que tenemos, pero también parte del proyecto y de que sea personalizado tiene que ver justamente con poder hacer ese laburo, con poder hacer funcional nuestro laburo para los pibes.

E: Que los pibes permanezcan en la escuela...

S: Y sí. Es que, en cierto punto, hay veces que algo tan pequeño como darte cuenta de que un pibe o una piba está mal, vino mal, hay algo que le está pasando y poder poner el ojo sobre eso y lograr desplegar dispositivos sobre eso, puede llegar a hacer la diferencia para que un pibe no lo pierdas y deje de venir a la escuela. A que se sienta solo o marginado y deje de asistir y lo pierdas. Y perdiendo al pibe, en realidad estás vulnerando un derecho. Entonces, bueno, trabajar de este modo nos permite hacer seguimiento. Hay muchos

dispositivos, pero así no me extendiendo tanto... pero hay muchos dispositivos que tienen que ver con el seguimiento de asistencia, que tienen que ver con la comunicación directa con las familias y demás, y que surgen un poco a partir de la pareja pedagógica del preceptor y el tutor. Después empieza como a ramificarse, pero somos como los que más al tanto estamos de la trayectoria de cada estudiante.

4y5) E: Perfecto. Bueno, la última pregunta: ¿trabajaste en otras escuelas secundarias? Si así fue, respecto a lxs estudiantes que no finalizan sus estudios, ¿qué diferencias crees que se dan en relación con la propuesta educativa del CBO II?

S: Trabajé únicamente en otra escuela secundaria, durante unos meses, y la diferencia con este proyecto es abismal. Obviamente no me voy a sentar a decir quién lo hace bien y quién lo hace mal. A cómo me gusta laburar a mí con los pibes y las pibas, este proyecto es muchos más afín. Yo sentí en esta otra propuesta que me tocó trabajar en Palermo, no sentí que nunca el foco haya estado puesto en los pibes. Siento que era como bastante despersonalizado el vínculo, se sabía muy poco. De hecho, a mí me shockeó mucho empezar a trabajar en el CBO porque me daba cuenta las diferencias que había. El momento en que uno se involucra...ahí un pibe dejaba de venir y era como medio se llamaba por teléfono, se avisaba a la familia si había varios días que no venía y las intervenciones no pasaban mucho de ahí. Siempre que un pibe dejaba de venir estaba puesto en que es vago, no quiere estudiar más, le da fiaca, lo que sea. No había una revisión, jamás, o por lo menos yo estuve 3 o 4 meses, no estuve más que eso, pero no había una revisión de qué puede ser lo que no estamos haciendo nosotros. Los pibes sufrientes están en todos lados, no están solamente en un barrio más o menos vulnerable. Los pibes sufren por un montón de cosas, principalmente la adolescencia es el trayecto sino más difícil de la vida, donde uno no sabe para dónde ir y si uno no está 100% disponible para poder poner el cuerpo para ayudar a los pibes en ese trayecto, creo que le está pifiando al laburo. Porque a mí me pasaba esto, los pibes dejaban de venir y automáticamente no había una repregunta por parte de la institución. Era: no, es vago, no quiere estudiar y se cerraba el caso de esta forma. Siempre con excepciones, siempre había algún profe o alguna que otra profe que hacía un laburo mucho más personalizado, pero eran los menos. En general no había como un deseo de involucrarse más allá que ir, dar las dos horitas cátedra de clase. No existe la figura del tutor, entonces es muy diferente. No hay alguien que amalgame al curso durante el año, porque está esta figura del tutor que tiene 40 minutos con los pibes una vez por semana, que no siempre logra vincular con los pibes en 40 minutos con los chicos. EL CBO II es una diferencia clara respecto a esto porque hay alguien que amalgame, hay alguien que sabe cómo el pibe o la piba está en

todo el resto de las horas que no está transitando con él. Ya de por sí, comparte muchas más horas, pero además de que comparte muchas más horas, junto con el preceptor lo que se hace, se tiene un paneo general de cómo le está yendo al pibe en todo el resto de las materias. En una secundaria tradicional que no tiene el objetivo de meterse a fondo con cada trayectoria... es un poco uno va, da dos horas de clase y la semana que viene vuelve, da dos horas de clase y si el proyecto no te exige más que eso, queda en la voluntad de cada docente ver hasta qué punto se quiere meter y hasta qué punto no. No hay una exigencia. A eso es lo que digo que por ahí el CBO marca una diferencia en el sentido este, es un proyecto en el que todos laburamos así. Todos los docentes laburan con este tipo de bandera entonces en algún momento si vos no quieres laburar de esa forma y...te vas a sentir como expulsado mismo del proyecto.

E: Y con lo que vos comentabas de la otra escuela, lo que decías en cuanto a los chicos que quizá dejan de asistir a la escuela, desde la institución como que no se despliega ningún dispositivo y la responsabilidad entonces se endilga en el estudiante...

S: En el estudiante, puede también en la familia, porque aparte con todo esto que el pibe tiene que estar en la escuela, la responsabilidad es de dos agentes: es de la escuela y es de las familias. Muchas veces pasa que aparte cuando los chicos por ahí repiten un año y cumplen 18 años, quedan a la buena de Dios. Imaginate, la familia en ciertas ocasiones, por supuesto sin generalizar, pero dice bueno... listo, hasta acá llegué. Mi responsabilidad fue hasta los 18 años, si no querés estudiar más, no estudiás y la escuela fue como bueno...si la familia se abre de gambas, imagínate lo que hago yo. Y el que queda voyando es un pibe de 18, 19 años que no es tampoco un adulto con todas las herramientas que implican abrirse solo en la vida. Entonces es un poco como, bueno...listo, si él no quiere estudiar se respeta. Entonces no hay posibilidad como de buscarle la vuelta muy profundamente porque de algún modo u otro, detrás del se respeta la decisión del pibe está un poco el bueno, “¿en qué fallamos para que el pibe no quiera pasar más por acá?”

E: Y no se revisa eso...

S: Y no se revisa. Por lo menos, como te digo. Yo estuve un tiempo corto y al día de hoy sigo teniendo vínculo con algunos de los chicos que se egresaron de ahí y ellos siempre han opinado esto que te digo. Por ahí de charlar, a veces solamente charlar un rato en el recreo con los pibes hace que surjan un montón de cosas de descontento, que yo creo quizá si hubiese habido la posibilidad de revisar eso...era una escuela con pibes con una cabeza espectacular, que se hubieran podido hacer un montón de cosas re piolas y que

siento que no hubo intención. No había una conducción tampoco que te llevara como a vos querer involucrarte, no había ninguna necesidad y ahí morían las estrategias. Bueno, yo vengo acá todo bien, te doy clases, estoy estas dos horas acá disponible para vos, pero terminaron estas dos horas y se acabó. Muchas veces es como poco eso, para poder hacer a la escuela atractiva para los pibes y las pibas. Con todo esto no te digo que uno no falle nunca, va a haber chicos que uno termina expulsando porque no hay nadie que hoy sea perfecto. No hay nadie que sea perfecto en general, que no tenga ninguna falencia por más que lo intente, o sea, incluso a veces en el intento desesperado uno hasta capaz que lo sofocas también al pibe. No va a haber nadie que no tenga fisuras en esto, pero bueno, por lo menos hay distintas intenciones. Uno puede tener una intención de querer que el pibe permanezca, o una intención en la que no es tu responsabilidad que el pibe permanezca. Y ahí radica la diferencia.

E: Pero mismo desde nuestro lugar como docentes o futuros docentes, ahí está la importancia de que nos podamos como preguntar o también reflexionar sobre estas cosas y también desde nuestro rol. Si nosotros vemos determinadas situaciones, no pensar solamente como que es una cuestión administrativa...Bueno vengo, cumplo mis horarios y me voy. Sino como tratar de atender...

S: Totalmente, yo creo que a la larga va a suceder que cada vez más docentes van a venir con esta impronta. Porque es un poco lo que se viene en educación. Todos los chicos y chicas que ya se están formando a partir de ahora, es muy probable que vengan con proyectos más similares al CBO porque es lo que se está queriendo impulsar ahora. Pero bueno, es un cambio de paradigma. Esto, la eterna discusión entre deserción escolar y expulsión es un cambio de paradigma complicado, difícil, con mucha resistencia, donde uno bueno de golpe tiene que entender la parte de responsabilidad que tiene uno en esa situación. Y como en todos los cambios de paradigma, te puedo nombrar el feminismo, te puedo nombrar un montón de cosas, revisarse y entender que uno puede llegar a estar teniendo fisuras en cosas es muy difícil y no todo el mundo tiene ganas de hacerlo. Y menos si vos laburaste 30 años de una forma, ¿no? Yo lo re entiendo, debe ser como re difícil cambiar el paradigma. No digo que no, pero bueno, es inherente a la docencia entender que uno se tiene que ir reformulando y aggiornando y actualizando.

E: Muchas gracias.

S: Por favor.

VIVIANA BRANDAN- PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA; REFERENTE DE ALUMNAS MADRES, EMBARAZADAS Y ALUMNOS PADRES Y PRECEPTORA de CBO II

1) S: ¿Por qué creés que un/a estudiante deja de ir a la escuela? ¿Qué factores creés que influyen?

V: Bueno, primero creo que no hay un sólo factor. Sino un conjunto de cosas que quizás le estén sucediendo. Creo que puede ser por problemas económicos, no sé por ejemplo porque "tiene" que salir a laburar. A veces también porque empiezan a hacer tareas o cumplir roles que no condicen con la edad como por ejemplo hacerse cargo de primitos, hermanitos, sobrinitos o lo que fuere entonces empiezan a faltar por esos motivos.

También en mi rol de acompañante de estudiantes que son madres, padres o que están embarazadas ése también a veces podría llegar a ser un motivo un factor. o Simplemente porque una escuela quizás no es la indicada para ese pibe o piba y quizás terminan como "fracasando" (comillado sic) en el sentido de que no quieren ir, no quieren estar, permanecer, no tienen el sentido de pertenencia entonces bueno, terminan desistiendo.

2) S: En el CBO II, según los datos y estadísticas anuales, todo indicaría que la mayoría de los/as estudiantes finaliza el ciclo escolar y te pregunto por qué creés que es así y si es ese uno de los objetivos de esta propuesta..

V: Sí, yo creo que sí es uno de los objetivos porque los pibes y las pibas tienen que estar en la escuela, entonces nuestra prioridad es que vengan y una vez que están acá podemos laburar con esos pibas y esas pibas. A veces podemos laburar con las familias, a veces no se puede trabajar tanto con las familias entonces sí o sí tenés que tender redes, vínculos o lazos con esa piba o ese pibe para que no deje de venir a la escuela. Creo que somos un equipo, y así trabajamos en la escuela entonces cuando un pibe o piba empieza a faltar, hablamos entre nosotros con compañerxs de laburo y empezamos a hacer un trabajo un poquito más fino para poder traer a ese pibe o piba de vuelta a la escuela para que se sienta cómodo/a, para que se sienta parte de la escuela, para que no deje de venir, aunque sea menos tiempo, aunque sea a algunas materias y lo vamos resolviendo pero la idea que se vengan, después acá lo vamos a trabajar. Si el pibe o la piba no están en la escuela, no se puede laburar.

3) S: ¿Y cómo se trabaja para acompañar a las trayectorias estudiantiles y colaborar así con la permanencia? Y del modo en que se trabaja, ¿cuál es tu parte, cuál es tu rol respecto a cómo se acompaña?

V: Bueno en principio creo que como dije antes, y lo vuelvo a repetir, el pibe o la piba para poder trabajar tiene que estar en la escuela. Esa es la premisa. Yo particularmente en las clases de ed. física donde por ahí hay una resistencia a natación en general (a ver, por qué hay una resistencia, porque los pibes y las pibas están en una edad complicada, la adolescencia, el tema de mostrar el cuerpo, de exponerse y demás, a veces eso hace que por ahí no tengan ganas de ir a esa actividad. Entonces hay excusas, todo el tiempo, de “no, porque no puedo”, “no porque no tengo malla” o “porque no tengo short”, “no tengo las cosas”, entonces yo por lo pronto lo que hago es tener siempre en la escuela mallas, shorts, gorritos) y después lo que hago si no vienen es llamar a las casas, a las familias para ver qué está pasando con ese pibe o esa piba, porqué no quiere hacer tal o cual cosa, hablar con la tutora o el tutor. Con vicedirección a veces lo que hacemos es reunirnos con esa familia para ver qué está pasando... primero siempre lo que tratamos de hacer es hablar con el pibe o la piba para ver qué es lo que le está sucediendo, qué es lo que está pasando, por qué no quiere hacer tal o cual actividad. Y si vemos que con eso no alcanza, que necesitamos un poco más, bueno, se cita a la familia, se tiene una charla, primero con la familia, después con la familia y el pibe o la piba. Siempre tratamos de tejer estas redes de las que hablaba anteriormente, asesora pedagógica, dirección, preceptores o preceptoras porque a veces los pibes o las pibas no tienen el mismo vínculo con un preceptor con una preceptora o con un tutor o tutora entonces lo que hacemos siempre es tratar de apelar a que el pibi se sienta cómodo/a con la persona con la que está hablando, si tiene un vínculo mucho mejor porque por supuesto que si no genero yo un vínculo con ese pibe/a o no lo generé no se va a animar a decirme alguna cosa, o lo que le está pasando... eso.

S: Y estos actores son con los que más articulás...

V: Totalmente, con ellos articulo todo el tiempo. Yo creo que como dije en algún momento esto es un equipo y así se trabaja, por lo menos en el CBO II.

4 y 5) S: Bueno y por último, ¿trabajaste en otras escuelas? Y si no trabajaste, ¿qué creés que en general puede hacer a la propuesta del CBO diferente a la propuesta de otras escuelas en este caso, quizás, secundarias?

V: No, no trabajé en otra escuela pero las transité. Como estudiante, la transito como mamá de un estudiante de secundario... Y lo que veo es que acá estamos como muy “encima”, y lo digo desde el buen sentido, de cada pibe/a para que justamente no dejen de venir o poder no sé, adaptarle la currícula por ejemplo. Si hay algún pibe o piba que por ahí le cuesta más algún tema, o alguna materia, se acomoda, se ve la forma, se busca la

estrategia... creo que hay mucho recurso en esta escuela que se aplica a las necesidades particulares de cada pibe y de cada piba.

JULIETA - PRECEPTORA CBO II

1) S: Estoy con Julieta, que es preceptora del CBO II para realizarle la entrevista.

La primera pregunta es, ¿por qué creés que un estudiante deja de ir a la escuela? ¿Qué factores pueden estar influyendo en esa situación?

J: Bueno, a mí desde acá del CBO me pasó que estudiantes dejaron porque tuvieron que salir a laburar, más me pasó el año pasado después de la pandemia que se complicó y tuvieron que salir a laburar, a veces tampoco hay un acompañamiento desde la casa como para que el pibe pueda asistir a la escuela...tipo de traerlo, de acompañarlo. Eso creo que son dos factores importantes de por qué los pibes no puedan continuar: lo económico y la familia me parece, porque los pibes no puedan continuar.

2) S: Bueno, y si en el CBO II según los datos y estadísticas anuales, la mayoría de lxs chicos y las chicas termina el ciclo, lo pude culminar... ¿por qué crees que es así?

J: Me parece que es uno de los objetivos que tenemos como escuela...de acompañar las trayectorias de los pibes y estar pendientes a que continúen, a que no falten, a que se acompañe desde la escuela, desde los hogares, desde las casas, desde las familias.

3) S: Perfecto, ¿y cómo se trabaja para acompañar a las trayectorias estudiantiles y de alguna forma ayudar a su permanencia en la escuela?

J: Se trabaja articulando, articulando entre nosotros preceptorxs, tutores, casas, todo el tiempo...tenemos a la asesora pedagógica que también ayuda a acompañar el seguimiento de los pibes.para definir mi rol...primero es vincular con el grupo de estudiantes y articular con los tutores específicamente de mi curso, trabajamos en parejas pedagógicas – y en toda la escuela, ¿no? – pero mi rol es este: estar, acercarme a los pibes, acompañarlos, trabajar con la tutora, articular con las casas...básicamente eso.

S: ¿Y cuál es tu rol? ¿Cuál es tu rol en general, para con los pibes y en la institución?

J: Yo,

S Y acciones concretas, ¿por ejemplo..?

J: Llamarlos, charlar, hacer entrevistas con las familias, si hace falta también con la asesora pedagógica, compañeros...

S: ¿Y con actores externos de la escuela has trabajado en algún momento?

J: O sea de la escuela desde lo educativo no, no me tocó...si a veces, por ejemplo, con equipos de hogares, sí, pero bueno eso refiere a la familia de ese estudiante. Pero nunca yo, por lo menos desde mi experiencia, trabajé afuera con otros. Bueno, alguna vez con algún equipo de...que no me acuerdo el nombre, esos que...

S: ¿De psicología...?

J: No, más desde apoyo escolar en los barrios...

S: Ok

J: En Ciudad Oculta, no me acuerdo ahora cómo se llama ese ente, pero como que hacen un trabajo de apoyo escolar en el barrio y articulamos una vez con ellos.

E: Ok

4 y 5) S: Perfecto. Bueno y por último: ¿trabajaste en otras escuelas y qué diferencias crees que se dan en relación con la propuesta educativa, la forma de trabajar acá en el CBO?

J: Bueno, yo soy Profesora de nivel inicial y tuve...en varias oportunidades trabajé en jardines estatales de Provincia de Buenos Aires, como maestra de sala. Y me pasó, por ejemplo, en un jardín que me sentía sola, a nivel compañerismo y a nivel institución. En ese jardín no había equipo, estábamos solas -como en todos los jardines- y no había seguimiento de los pibes. Que quizá en el CBO es algo que nos nace, pero naturalmente, conocer a los pibes y saber en qué andan. Bueno, esto en un jardín...nadie sabía el nombre de otros nenes y me pasó que, específicamente estaba en sala de 5, o sea que ese nene venía de sala de 3 años -sala de 3, 4 y 5- que necesitaba apoyo psicológico y nunca tuvo respuestas del jardín. Como que el jardín nunca le brindó esas herramientas a la familia. Bueno, eso para mí es una diferencia abismal con cómo se labura en el CBO.

S: O sea en el CBO sí, sí sucede que uno les ofrece recursos a las familias...

J: Sí, para mí hay recursos y desde inicio de la escuela. Si entran en primer año, me parece que sí, se leen estas cosas en los pibes y se va, se llega a recursos...por lo menos se brindan, después hay que ver si esos chicos continúan con esos recursos o en las casas también. Pero desde la escuela me parece que se brindan recursos, a mí me pasó en este jardín que no había, no se brindaba nada recursos...y era más esperar a que egrese ese nene, que ayudarlo a transitar esos 3 años de jardín.

S: Claro, clarísimo. Gracias.

IV) OBSERVACIONES DE CLASE

- Observación N°1 de 1°D

Aula de 1°D (1° piso). 10.45 hs

Clase a cargo de Denise Grinberg, docente que da al curso historia, lengua y geografía pero además lxs acompaña como tutora en otros espacios escolares también.

-Estudiantes presentes 8 (6 varones y 2 mujeres que se sientan juntas).

-Estudiantes ausentes 5 (3 varones 2 mujeres. Uno de los varones tiene horario reducido). Ingreso al aula con Denise. Van ingresando lxs estudiantes luego del recreo posterior a educación física.

-Los bancos son compartidos y se encuentran ordenados en dos hileras una detrás de la otra frente al pizarrón.

-Lxs estudiantes se sientan en los bancos sin inconvenientes de lugares. Sobran varias sillas por lxs ausentes.

-Denise toma la palabra. Les explica: "Chicos no vamos a tomar la prueba hoy porque está el acto..."

-Matías 1: "Chiques, profe"

-Denise: "Bueno, perdón, chiques, les decía que hoy no vamos a tomar la evaluación porque está el acto, pero sí vamos a hacer un repaso"

-Lxs chicxs festejan.

-Homero le pide a Denise hablar a solas con ella un momento. Se lo ve muy inquieto.

-Franco le dice a Denise que su padre está haciendo cosas "como las que le hace el papá de Homero" (haciendo referencia a alguna conversación previa que tuvieron en el curso). Le explica angustiado que no sabe por qué, pero que su padre comenzó a maltratarlo.

-A partir de esto, dos chicos más traen a colación el maltrato doméstico. Denise le pide a los chicos que le parece que si bien está bueno que descarguen con sus compañerxs quizás es un asunto para conversar en privado con ella y/o con la preceptora porque no es algo para tomarse a la ligera, es algo serio. Además, les pregunta si estas situaciones se repiten.

-Matías 1 le responde que a veces los padres pegan pero "es para enseñarte", que "así había aprendido él"

-Y Denise le pregunta si a él le parece bien esa forma de aprender, o si él podía aprender también de otras maneras...

- Matías le dice que sí, que había otras maneras pero que sus padres encontraban esa a veces. Además, explicó que su padre es homofóbico y racista y que eso le preocupa.
- Denise explica para todxs que significan esas palabras. Lxs chicxs escuchan atentxs. Entonces los interpela: “por qué estaría mal ser gay?”
- Matías 1 le responde “por nada. A vos te puede gustar quien quieras”
- Lxs demás escuchan.
- Un estudiante que no identifico le pregunta ¿como Mauro?
- Denise habla sobre el compañero que tiene horario recortado y les dice que Mauro tenía comentarios racistas pero que estaba intentando cambiarlo.
- Matías 2 dice que su padrastro “odia a los bolivianos y a los gays”
- Denise habla sobre los prejuicios, la discriminación y los discursos despectivos. Le pregunta a Matías 2 en qué le afecta que a un chico le guste un chico o a una chica una chica
- Matías 2 le dice: “En nada la verdad”
- Matías 1 “A mi no me molesta”
- Franco se encuentra inquieto y sus ojos húmedos como si quisiera llorar.
- Denise le pregunta si es por lo que charlaron recién, si quiere que salgan un rato
- Pero él le dice que no, que no es por eso, que tiene miedo qe le pase algo a su mamá, que se fue a vender pantalones con su tía a un lugar peligroso y no puede llamarlo porque no tiene crédito.
- Denise lo tranquiliza y le ofrece llamar más tarde a su mamá para ver si llegó bien a su casa.
- Franco le agradece y parecería más calmado.

- Después de unos segundos de charlas entre lxs chicxs Denise les propone arrancar con el repaso de elementos naturales para la prueba de geografía que “va a ser el martes sin falta”. Les va haciendo preguntas del contenido de la evaluación y lxs chicxs van respondiendo juntxs. Ella lxs va guiando en preguntas sobre el clima, el relieve el agua, los tipos de ambiente, la fauna de esos ambientes, la flora, etc. y lo va relacionando con contenidos aprendidos previamente en la mantería.

- Toca el timbre a las 11.15 para ir al acto en homenaje a San Martín.

- Lxs chicxs van bajando al acto que se realiza en conjunto con la escuela EEM 2 DE 17 “Rumania” que articula con egresadxs del CBO, en su patio.
- La directora se encuentra reunida con la supervisora.
- Lxs chicxs forman en hileras por cursos. A los costados se ubican lxs docentes de ambas escuelas y al frente a la izquierda lxs docentes de ambas escuelas que llevan a cabo el acto del día de la fecha, junto con estudiantes, banderas de ceremonia y equipo de sonido. Primero se ubica la escuela Rumania, detrás el CBO. Lxs chicxs de la Rumania forman mixtos, por años. Lxs del CBO forman por un lado los varones y por el otro las mujeres, y a su vez por año.
- Algunxs docentes conversan bajito entre ellxs, otrxs les piden silencio a lxs estudiantes.
- Las banderas de ceremonia se componen por las dos banderas nacionales de ambas escuelas. Denise me explica que la bandera del CBO rota entre lxs representantes de los tres terceros y que no se elige por mérito numérico, sino que se tienen en cuenta distintos factores.

- Suenan la versión de Charly García del himno nacional. Lxs estudiantes parecen confundidxs porque el ritmo es diferente.
- Suenan dos canciones que hacen referencia a San Martín. Una docente del CBO pronuncia algunas palabras. Luego les dice que la idea es seguir trabajando por cursos con unas frases que ellas les darán junto con afiches para realizar la actividad.
- Siendo las 11.40 finaliza el acto.
- Regresamos con 1°D al aula.
- Denise pasa una rápida y última información para la evaluación del martes y les pide a lxs chicxs que abran la carpeta de lengua.
- Denise: “Chicxs, pudieron terminar el cuento?”
- Homero: “No profe, me lo tiró mi abuela a la basura... sin querer...”
- Denise le dice que lo lamenta, porque le gustaba su cuento y le pide a todxs que vayan terminándolos así ella los puede corregir y luego lo pueden encuadernar con el profesor Héctor de tecnología, con el que harán papel reciclado.
- Lxs chicxs asienten.

- Denise pone en el pizarrón “VERBOS” Y “CONJUGADOS”. Les explica que ellxs deberán poner en qué tiempo y persona están los verbos que ella va a escribir a continuación-
- Homero le dice que la última vez con el ejercicio de verbos le fue bien, se sacó un 9,50 y lo llevaron a tomar un helado.
- Denise copia lo siguiente, y lxs chicxs hacen lo propio en su carpeta:
EJERCICIOS:

1)Tiempo verbal: PA, P, F

- *Bailaremos ____
- *Escribo _____
- * Gritó ____
- *Caminará ____
- *Huiremos ____
- *Corrieron ____

2) ¿Qué persona realiza estas acciones? “Colocamos la persona que realiza cada una de las acciones del punto 1).

- Mateo le pide a la profe irse a otro banco “porque Matías 2 lo está molestando y lo desconcentra”
- Denise le dice que sí y le dice a Matías 2 que trabaje.
- Matías 2 se ríe.
- Denise lxs va guiando con el primer verbo para que tengan de ejemplo: “Bailaremos, es algo que ya pasó, que está pasando o que va a pasar?”
- Lxs chicxs se quedan pensando
- Julietta dice “que va a pasar!!”
- Denise: “Bueno Juli, pero en silencio, así cada uno puede responder”

3) “Vamos a pasar a su infinitivo a los verbos del punto 1)

- FOTO 1 En la siguiente foto se puede ver a lxs chicxs copiando los ejercicios.



-FOTO 2. En la siguiente foto se puede ver como Denise se va moviendo por el aula y lxs chicxs le hacen preguntas. Ella lxs ayuda a pensar.



Suena el timbre de 12.05. Lxs chicxs bajan a comer y la profesora sale.

Nota: las decoraciones del aula de 1°D (murales de colores en las paredes e intervenciones en las cortinas pintando estrellas que pueden verse en ambas fotos) fueron realizadas por Denise, la profesora de plástica y lxs estudiantes de un año anterior. Es el único aula con estas características. Lo que sí se repite en varias aulas son los carteles con los nombres de lxs integrantes del curso, realizado por ellxs mismxs y pegados arriba del pizarrón (FOTO 2).

- Observación N°2 de 1°D

Aula de 1°D (1° piso). 12.35hs

Clase de lengua a cargo de Denise Grinberg

-Estudiantes presentes 8 (5 varones y 3 mujeres).

-Estudiantes ausentes 5 (4 varones 1 mujer. Uno de los varones tiene horario reducido).

Ingreso al aula con Denise. Ingresan lxs estudiantes a la “pre-hora” luego del recreo posterior al almuerzo. Las características del aula son similares a la observación N°1 (posiciones de los bancos, sillas vacías, etc.)

-Lxs chicxs conversan entre ellxs. Denise les pide que se ubiquen en sus lugares. Algunos se quejan:

-Mateo: “Profe... ¡tuvimos re poco recreo con la pre-hora!”

-Denise: “Sí, ya sé... pero bueno... vamos a arrancar”

-Denise explica un ejercicio de lengua. A lxs chicxs se les dificulta comprender la consigna, muestran caras de confusión. Denise les reformula la consigna: “Vamos a completar los verbos, las acciones, conjugando el infinitivo con el tiempo que corresponda”.

-Lxs chicxs no copian. Se siguen mostrando confundidos mirando a Denise. Comienzan a conversar entre ellos generando murmullos.

-Denise vuelve a explicar.

-Franco: “A veces algunos hacen mucho lío...” (Mira a sus compañeros)

-Juli: “¿Después de lengua tenemos tecnología?”

-Denise: “No. Primero, Juli, sacá la carpeta y copiá por favor. Y no, después de esta hora tienen talleres”

-Lxs chicxs hacen comentarios entre ellxs

-Homero (mientras Denise escribe en el pizarrón): “Ah, profe... ¡ya lo entendí! Lo tengo que poner en pasado: jugué” Sonríe y copia en su carpeta.

-Denise: “Claro, es en pasado... jugué o jugamos... depende si lo hacés solo o acompañado”

-Juli hace comentarios constantemente. Está muy inquieta. Dice en voz alta algunas respuestas y Denise le pide que lo haga sola y en silencio, porque sus compañerxs también tienen que aprender.

-Denise termina de copiar el ejercicio : “Hasta ahí tienen que completar conjugando el tiempo del verbo que está entre paréntesis” Luego comienza a escribir el ejercicio n°2 “Después, vamos a completar el punto , donde vamos a marcar el tiempo verbal que corresponda”

-Matías 1 se queja: “¿Alguien me puede ayudar con mi carpeta? Está toda desordenada y me estoy atrasando para copiar”.

-Lxs chicxs copian los ejercicios en sus carpetas.

-Juli: “Donde dice “ir”, ¿puedo poner fui?”

-Denise: “Fijate bien Juli, la persona también...”

-Juli la interrumpe: “ah cierto, ¡fuimos!”

-Franco: “¡Ya terminé el primero!”

-Juli: “¿Quién?”

-Franco: “Yo”

-Juli: “¡Quién te preguntó!”

-Denise circula por el aula, va mirando a lxs chicxs trabajar y dice: “Piensen que si es algo que voy a hacer en el futuro “jugar un partido con mis amigos”...¿cómo será la acción?”

-Varixs chicxs: “Jugaremos”

-Denise: “Claro, se tienen que incluir ustedes también”.

-Mateo no entiende algo del pizarrón y la llama a Denise. Conversan en voz baja.

-El aula está en silencio por unos minutos

-Denise: “¿Ustedes se juntan los fines de semana?”

-Mati 1: “No mucho... pero ojalá empecemos. Estamos organizando que vengan a mi casa”

-Mati 2 cambia de tema: “Si es algo que ya hice, es pasado, ¿no?”

-Denise: “Claro... en este caso, ¿qué hiciste?”

-Mati 2: “¡Jugué!”

-Juli: “¡Ya terminé!”

-Denise “¿Ya terminaste?”

-Juli: “No bueno... pero el primero sí”

-Franco “Ah, pero yo lo hice mientras copiaba, ¿vos lo podés hacer mientras copiás?”

-Denise: “Franco estás medio charleta últimamente...”

-Juli: “A ver profe, ¿está bien? Corrijame” Le pasa la hoja a Denise.

-Denise mira los ejercicios de Juli “Muy bien. Te voy a poner otro ejercicio. Excelente. Ahora te voy a poner el verbo y vos vas a poner la persona, ¿te acordás qué es la persona?”

-Juli: “Linda, fea, ¿eso?”

-Denise: “No, yo, tú, él”

-Juli: “Ah cierto, nosotros, ellos”

-Mati 1: “Profe, cuando dice el próximo finde ¿tengo que inventar?”

-Denise: “No, no. Ahí tenés el verbo, la acción”

-Mati 1 “Ah, no lo había visto... Gracias”

-Franco: “Ahora sí, terminé”

-Denise: “A ver Franco... ahora te corrijo y te pongo otro ejercicio como a Juli. Acordate que acá tenés que conjugar la persona también.

-Mati 2: “Estoy cansado profe” Se recuesta en la silla.

-Denise: “Viniste sin ganas hoy, Mati”

-Juli lee en voz baja los ejercicios.

-Denise: “Homero, ¿terminaste? Mati (1) ¿vos terminaste?”

-Mati 1 “Profe, seño, perdón que te interrumpa, ¿es compraré?”

-Denise “Sí”

-Juli: “Ah, ¡porque lo dije yo a eso!”

-Mati 1: “No, mentira”

-Juli: “Yo soy muy inteligente”

-Mati 1: “Sí, lo sos...”

-Denise: “Vos también sos muy inteligente Mati”

-Mati 2: “Profe, ¿cómo camina?”

-Denise: “Claro, ella camina ¿qué es? Presente, pasado...”

-Mati 2 la interrumpe: “¡presente!”

-Juli se para y le dice a Denise que terminó y que quiere otro ejercicio más. Denise le agrega otro ejercicio al final de la hoja. Muchos no terminaron aún los dos primeros ejercicios.

-Mati 2 se para y le da la hoja a Denise "Terminé profe. No quiero hacer nada más. Estoy cansado."

- Denise: "Bueno, ¡muy bien! (mirando la hoja) Mejoraste un montón. No te voy a agregar otro ejercicio porque quedan 3 minutos y nos vamos al taller. Quedate un rato tranqui"

Mirando a otra de las chicas que estaba distraída "Vamos, Pamelita"

-Mati 1 "Es escucho o escuchó ahí?"

-Denise: "El tilde es lo que ustedes se tienen que fijar siempre, acuérdense de eso"

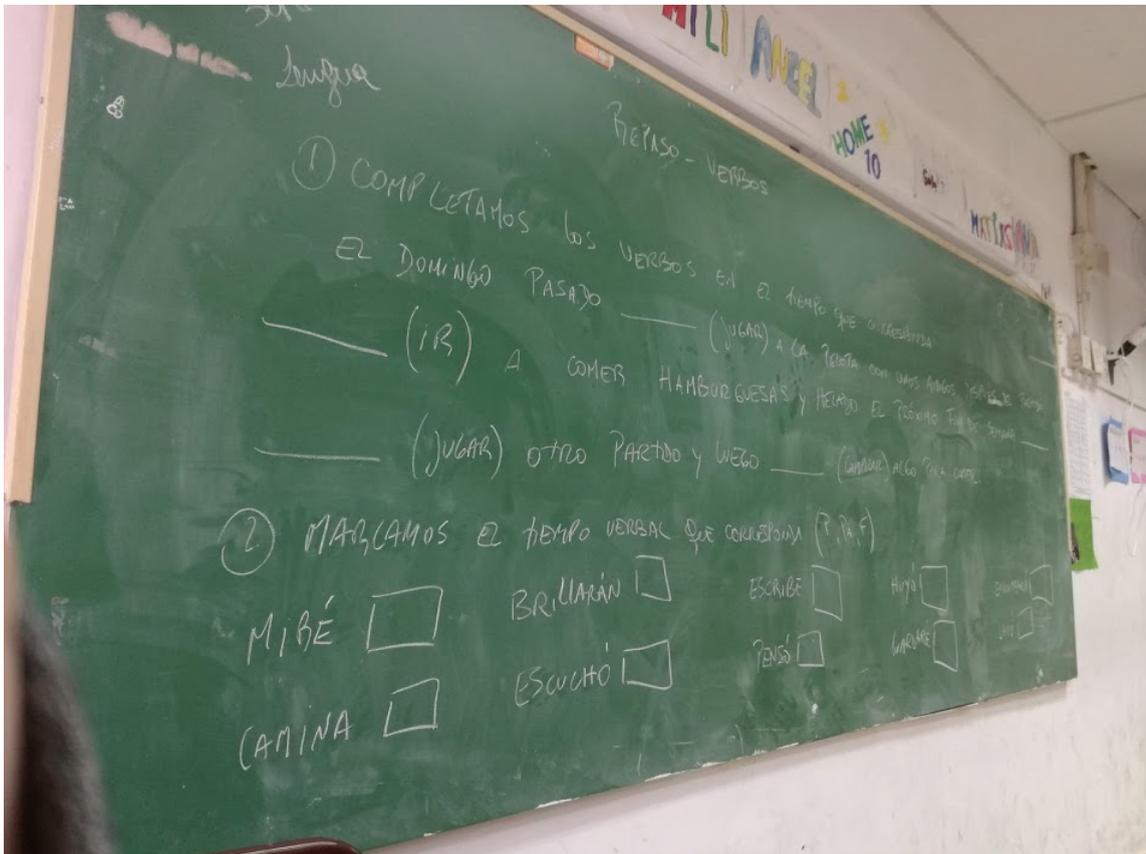
-Homero se para y lee el ejercicio del pizarrón mientras piensa. En voz alta prueba respuestas posibles para el ejercicio. Mira a Denise "Me cuesta mucho profe"

-Denise "¿Te acordás que "ir" es un verbo distinto....?"

-Homero: "Ah, sí sí sí"

-Suena el timbre. Son las 13,15 hs. Lxs chicxs guardan sus pertenencias y levantan las sillas encima de las mesas. Apoyan encima sus mochilas. Cuando Denise lo indica, salen del aula para irse a los talleres ocupacionales.

FOTO (ejercicios n°1 y 2)



V). Entrevista de ingreso



**CBO II – D.E 17
“Salvador Mazza”**

Bienvenid@!

En el CBO queremos conocerte, por eso te pedimos que nos cuentes de vos:

¿Qué Fecha es Hoy?			
¿Cómo te llamás?			
¿Cuál es tu fecha de nacimiento?		¿Qué edad tenés?	
¿Dónde vivís?			

Contanos con quienes vivís:

¿Cómo se llama?	¿Qué es tuyo?	Edad

Aparte de la escuela, ¿qué haces en tu tiempo libre?	
¿Hay algo más que te gustaría hacer?	
¿Cómo te va en la escuela?	
¿Qué materias te gustan?	
¿Qué materias NO te gustan?	

¿Cómo te llevás con tus compañeros y compañeras de la escuela?	
¿Tenés amigos y amigas? ¿Qué hacen?	
¿Qué haces los fines de semana?	

Dibuja una situación familiar

Tutti frutti

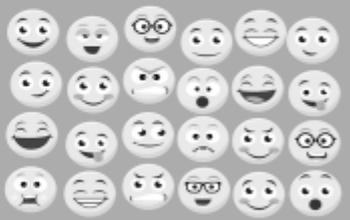
Letra	Nombre	Objeto	País	Animal	Plantas
A					
R					

¿Cuántos años vive en promedio una tortuga?

Un rinoceronte vive una media de 60 años y un caballo 30 años.
Las tortugas viven en promedio, los años del rinoceronte y del caballo juntos.



¡Encuentra la carita que se repite!



Tomás el colectivo con una carga en tu tarjeta SUBE de 249 pesos.
Tu viaje es de 29 pesos.
¿Qué dinero disponible te queda en la tarjeta?

¿Quién es quién?



1	2	3
---	---	---

Vos, ¿qué harías?

