



FACULTAD DE
HUMANIDADES Y ARTES



Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Escuela de Ciencias de la Educación

Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tesista: Guereñú, María Jazmín G- 3390/1

Director: Pablo Urbaitel

Rosario, 25 de julio 2018



Apartados

Título, tema	P.2
A modo de introducción.....	P.3
Fundamentación.....	P.5
Objetivos.....	P.7
Marco teórico.....	P.8
Marco metodológico.....	P.38
Caracterización de las instituciones educativas.....	P.45
Una mirada general acerca de las entrevistas.....	P.47
Interpretación de testimonios docentes.....	P.51
Conclusiones finales.....	P.68
Bibliografía.....	P.73
Anexo.....	P.77

Título

La tarea docente en instituciones educativas secundarias a las que asiste población que se encuentra en situación de vulnerabilidad: Un estudio de casos en base a tres escuelas ubicadas en contextos periféricos de la ciudad de Rosario.

A modo de introducción

*“La búsqueda de una vida más humana
debe comenzar por la educación”*

(Sabato; 2001)

A lo largo del escrito, luego de plantear el título “La tarea docente en instituciones educativas secundarias a las que asiste población que se encuentra en situación de vulnerabilidad. Un estudio de casos en base a tres escuelas ubicadas en contextos periféricos de la ciudad de Rosario”, se expondrán los objetivos y la fundamentación del mismo.

El marco teórico tendrá como finalidad conceptualizar las nociones que se consideran más importantes de la problemática a indagar con la finalidad de generar un acercamiento al campo con un conocimiento exhaustivo de la temática a abordar. El trabajo estará organizado a partir diferentes ejes que se indagarán en el transcurso de la tesina.

En un primer momento, se expondrán cuestiones relacionadas al desarrollo histórico del nivel secundario en Argentina y los sentidos actuales de la escuela media a partir de las políticas educativas, particularmente la extensión de la obligatoriedad escolar del nivel secundario. Luego se trabajarán cuestiones relacionadas con la tarea y el papel del docente como mediador de la cultura en situaciones sociales y contextos vulnerables.

Algunas preguntas que se intentarán responder en el presente trabajo son:

-¿Cuál es la realidad actual de las escuelas inmersas en contextos vulnerables de la ciudad de Rosario?

-¿De qué manera influye el contexto social en el interior de las escuelas?

-¿Qué papel llevan adelante los docentes en estas instituciones?

El trabajo de campo será llevado adelante en tres instituciones educativas de barrios periféricos de la ciudad de Rosario mediante la realización de entrevistas



semiestructuradas con diferentes actores institucionales tales como: directivos, docentes, facilitadores de la convivencia.

Una vez concretadas las entrevistas, se expondrán los aspectos generales de las mismas a partir de trabajar las recurrencias y discontinuidades entre los testimonios, con el objetivo reflexionar y contrarrestar los diferentes relatos. Finalmente se realizará, al igual que en el marco teórico, la interpretación de las entrevistas mediante diferentes ejes, tales como, la escolarización de los jóvenes y la producción de distintas trayectorias educativas, la problemática del desgranamiento escolar, la extensión de la obligatoriedad escolar y la masificación de la escuela media y las prácticas evaluativas de los docentes en dichas instituciones. Por último, se reflexionará, a partir de los testimonios recolectados en las entrevistas, sobre las prácticas educativas actuales y el para qué de la educación.

Fundamentación

“Las cosas que damos por supuestas, sin indagarlas o reflexionar sobre ellas, son justamente las que determinan nuestro pensamiento consciente y deciden nuestras conclusiones”

(Dewey; 1916)

Las políticas neoliberales introducidas en Latinoamérica a mediados de la década del setenta fueron implementadas en la Argentina a partir del año 1976 bajo gobiernos dictatoriales. Dichas políticas se profundizaron, en nuestro país, durante los “años noventa” durante “el menemato”. El ajuste producido en dicho periodo tuvo costos sociales que recayeron en los grupos más vulnerables de la sociedad y en las regiones más desprotegidas de nuestro país.

Amplios segmentos de la población se deslizaron por debajo de la línea de pobreza, se redujo la estructura de oportunidades y se intensificó la diferenciación entre los grupos sociales traduciéndose en procesos de desocupación, precarización y flexibilización laboral, causantes del aumento de los niveles de pobreza e indigencia de la población.

Después de la crisis del 2001, generada a partir del contexto descripto anteriormente y de un período de transición caracterizado por la inestabilidad institucional, el aumento del desempleo y la instalación de la protesta social en las calles, nuestro país desde el año 2003 comenzó a atravesar una etapa de transformación social, basada en la necesidad de recuperar la capacidad productiva, promoviendo la distribución del ingreso y el consumo interno, como motor de crecimiento. En este modelo, Filmus y Kaplan (2012) afirman que el trabajo formal y la educación se convirtieron en una herramienta importante para la inclusión social.

Por su parte, la legislación, tal como sostiene Myriam Feldfeber y Nora Gluz (2011), constituyó un instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas, que buscaron paliar algunas de las consecuencias de la implementación de la Ley Federal de



Educación, Ley N° 24.195 (1993), tal fue el caso de la Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206, sancionada en el año 2006, que produjo cambios entre los cuales se destaca la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, restableciendo así la unidad de la escuela media y la articulación del nivel primario con el nivel secundario, esto dio inicio a la incorporación de sectores sociales que estaban tradicionalmente excluidos del nivel medio.

Por otro lado, Terigi (2008) entiende que si bien mediante el debate generado en 2006 en torno al proyecto de Ley de Educación Nacional se retomaron viejos planteos, faltó un balance completo de la realidad educativa argentina de ese momento. Por este motivo, considera que se llegó a discutir públicamente qué hacer “para adelante” sin un análisis riguroso de lo que sucedió “para atrás”.

Por otro lado, Lucia Garay (2004) sostiene que la crisis social atravesada en los noventa no sólo fracturó y descompuso el tejido social sino que dejó huellas en las instituciones educativas a partir de dificultades para contener, retener y resolver problemáticas y demandas que el contexto social colocaba en las escuelas, frente a esta realidad, el sistema educativo se fragmentó, entendiendo por fragmentación educativa, la distancia entre los que habitan el sistema educativo a partir de la generación de circuitos de educación diferenciales (Tiramonti; 2011). Considerando que esta situación se mantiene en la actualidad, a lo largo de mi trabajo me propongo reflexionar sobre la realidad de escuelas secundarias a las que asiste población que se encuentra en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Rosario, particularmente sobre la tarea docente en las mismas, teniendo en cuenta las políticas educativas implementadas durante los últimos quince años en nuestro país, específicamente la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario en el marco de la Ley de Educación Nacional (2006) con el objetivo de reflexionar acerca de su impacto en las escuelas y particularmente en el rol docente.

Palabras claves

Políticas educativas- Institución escolar- Rol docente- Fragmentación educativa.



Objetivo general

-Indagar y analizar las características del trabajo docente en instituciones educativas secundarias a las que asiste población en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Rosario a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar, durante los últimos quince años.

Objetivos específicos

-Conocer los posicionamientos docentes sobre su práctica educativa frente a la realidad actual en la que están inmersas las instituciones educativas en donde se desempeñan profesionalmente.

-Analizar las posibles reconfiguraciones en las prácticas docentes en escuelas secundarias a las que asiste población que se encuentra en situación de vulnerabilidad a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar, en la ciudad de Rosario durante los últimos quince años.

Marco teórico

Tal como se mencionó anteriormente, el marco teórico tendrá como finalidad el conceptualizar las nociones que se consideran más importantes de la problemática a indagar. De esta manera, el encuadre teórico estará organizado a partir diferentes ejes que se indagarán en el transcurso del mismo.

En un primer momento, se expondrán cuestiones relacionadas al desarrollo histórico del nivel secundario en Argentina y los sentidos actuales de la escuela media. Luego se trabajarán cuestiones relacionadas con la tarea docente y la importancia del papel de los mediadores en situaciones sociales y contextos vulnerables.

Ejes a considerar:

- Breve síntesis de investigaciones anteriores sobre la temática
- Historia del nivel medio: de la escuela para las elites a la masificación de la escuela secundaria
- Reflexiones del sistema educativo frente a los procesos de desigualdad social
- Pensar la tarea docente en un sistema desintegrado ¿Una categoría homogénea en un escenario desigual?
- Alternativas posibles para pensar la tarea educativa: El docente como mediador de la cultura.

Breve síntesis de investigaciones anteriores acerca de la temática

La escuela secundaria constituye una preocupación en el campo de la investigación, ya que el nivel medio es considerado uno de los más críticos y complejos del sistema educativo argentino. En los antecedentes de investigaciones relacionadas a este tema, uno de puntos más abordados es la caracterización de las falencias que presenta el sistema educativo tanto en su funcionamiento como en las desigualdades sociales y culturales que reproduce.

La Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206, a raíz de la demanda generalizada por la inclusión de nuevos sectores al nivel medio, sanciona la obligatoriedad de la escuela secundaria, sin embargo las investigaciones analizadas coinciden en que la incorporación al espacio escolar no garantiza el derecho de aprender ni rompe las barreras que imponen las desigualdades socioculturales, de aquí se deduce que no solo se trata de multiplicar la oferta sino de avanzar en una modificación más profunda de su matriz de origen que modifique sus viejos objetivos de selección y expulsión y transforme el nivel en un espacio capaz de incorporar la heterogeneidad socio-cultural de las nuevas generaciones.

A continuación, se expondrán diversas investigaciones de autores que desde distintas perspectivas, se ocupan de analizar y describir la realidad de la escuela media, sus alcances, sus limitaciones y las problemáticas que la atraviesan. Dichas investigaciones se consideran a modo de punto de partida, desde el cual se luego se producirá el encuadre teórico y el acercamiento al campo.

Emilio Tenti Fanfani (2011) señala que la enseñanza media de hoy tiene un significado distinto al que tenía en el proyecto fundacional del sistema educativo, en las condiciones actuales, al tratarse de la última etapa de escolaridad obligatoria, la enseñanza media es una enseñanza “final” para la mayoría de la población mientras que es un momento de un proceso en la formación de una minoría.

Dicho autor, sostiene que la permanencia de los adolescentes en la escuela ya no es algo discrecional, hoy todos los adolescentes deben estar en la escuela, este es un mandato de la ley y al mismo tiempo un mandato social. Sin embargo afirma que las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no tienen efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales, por lo tanto, la contradicción tiende a convertirse



en conflicto y desajuste entre las predisposiciones de la ley y lo que sucede en las escuelas.

La escuela pública de hoy ya no tiene la fuerza que supo tener en otras épocas, sino que es una institución sobredemandada, por ello, considera que sería una ilusión creer que con una política educativa centrada en la demanda se modifique, sino que es necesario una política efectiva que se despliegue en programas e intervenciones específicas cuya construcción excede las capacidades de los expertos y requiere de la movilización de los saberes y voluntades de los protagonistas del hecho educativo, los docentes.

Guillermina Tiramonti (2011) plantea el concepto de fragmentación haciendo alusión a un modo de segregación que constituye una específica distancia social entre aquellos que habitan los diferentes fragmentos, esta distancia se caracteriza por la pertenencia a “mundos” diferentes.

Frente a esto, la autora explica que en los últimos años se ha tratado de avanzar en la incorporación de los distintos sectores sociales a la educación pero esta tendencia estuvo acompañada por un proceso de fragmentación del campo educativo consistente en la generación de diferentes instituciones para diferentes grupos, donde en cada uno se concibe un patrón de normalidad desde el cual se selecciona a la población que se atiende. En este punto, la autora sostiene que las instituciones educativas y las políticas que las orientan, no han podido generar un patrón institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural.

Por otro lado, Mariela Arroyo y Nadina Poliak (2011) se plantean interrogantes acerca de cómo se entiende y qué supone la igualdad, poniendo el eje en preguntarse si la igualdad supone sujetos de derechos o busca la producción de sujetos homogéneos.

Las autoras señalan que en los últimos años nos encontramos con un riesgo central, ya que, mediante las transformaciones socio-culturales recientes el sistema educativo se fue expandiendo de manera desigual en función de la incorporación progresiva de distintos sectores, es decir que la dinámica de expansión del sistema educativo fue llevando a la fragmentación del mismo. De este modo, el nivel medio fue expandiéndose y masificándose en distintas etapas en las que se fueron creando

instituciones de diferente procedencia y modalidad las cuales buscaron responder a la demanda de inclusión social, entre ellas las autoras destacan las Escuelas de Reingreso.

En referencia particularmente al rol docente las autoras advierten que ya no parece acertado considerarlos bajo una categoría homogénea y con una cultura profesional común, sino que hay discontinuidades y rupturas en el campo, ya sea por la edad, por la diversidad de instituciones, por la fragmentación del sistema educativo, por diferentes trayectorias y experiencias sociales y educativas, por el modo de servirse de los recursos, etc. Señalan, de este modo, que desestabilizado el rol docente tradicional parecería difícil afirmar que existe un cuerpo docente homogéneo, aunque tampoco es una identidad totalmente estallada ya que es posible encontrar elementos comunes más allá de las particularidades de cada escuela.

Cuando las autoras hablan de fragmentación del campo docente o de circuitos docentes están pensando en un movimiento que tiende a la homogeneización dentro del fragmento, ya que, si bien en las instituciones conviven docentes de diversas trayectorias formativas y personales que introducen dispersión dentro del fragmento a través de los distintos mecanismos de selección y socialización, se va tamizando y modelando un perfil de docente para cada tipo de institución educativa, de esta manera, a modo de ejemplo, no será la misma la tarea la que desempeña un docente en una Escuela de Reingreso que la de un docente en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

Sandra Ziegler (2004), realiza un aporte interesante al analizar testimonios de profesores que trabajan en escuelas insertas en zonas periféricas, donde en su mayoría, priman relatos que solo auguran un destino apocalíptico de los estudiantes, sosteniendo que el estrato social de origen y las condiciones de vida juegan de un modo determinante en los pronósticos de futuro de los estudiantes. De este modo, considera que en el referir de los docentes a los estudiantes se produce un acto de profecía autocumplida.

Frente a esta realidad, la autora señala que muchos docentes tienden a bajar sus expectativas con respecto a la enseñanza y al “adaptarse al nivel de los alumnos”. De este modo, el tránsito por la escolaridad parecería ser un espacio para habitar con menos dolor el derrumbe. Sin embargo, para otros profesores el destino de sus estudiantes dependerá de lo que los jóvenes puedan hacer para afrontarlo.

Ziegler sostiene que ante la creciente expansión de la educación secundaria, las instituciones que abren sus puertas a sectores tradicionalmente excluidos marcan en el mismo acto circuitos de exclusión, ya que como fue señalado anteriormente, los veredictos de los docentes en relación con los futuros y los modos de incluir a los estudiantes producen un *efecto de destino* (Bourdieu, 1999) que no resulta inocuo.

Otro aporte significativo lo realiza Dussel (2011) al analizar el fenómeno de la desigualdad. En este sentido, afirma que la desigualdad no es un atributo de un grupo por sobre otro, sino que es un concepto relacional, por ello debe considerarse como un problema del conjunto de la sociedad, y no solamente de la frontera que demarca a los excluidos por sobre los incluidos. De esta manera, entiende que no es un problema topológico que se resuelve delimitando la frontera para acá o para allá, sino que es un problema social y político que está en el corazón de las instituciones y de las subjetividades.

Frente a esto, sostiene que en el último tiempo, las escuelas medias han sufrido cambios variados, algunos propios de la institución escolar y el sistema educativo, y otros más generales, que afectan a todos los sujetos e instituciones y considera que los efectos de estos cambios todavía no logran comprenderse en su totalidad. Es decir, se habla de fragmentación, de multiplicidad de sentidos, de desintegración sistémica pero no queda claro si la escuela media ha perdido su capacidad de impactar sobre las conductas y creencias de los alumnos, si hay tantos sentidos como escuelas funcionando, y si los viejos mandatos han declinado en sus potencias para organizar las valoraciones de los sujetos.

Historia el nivel medio: de la escuela para las elites a la masificación de la escuela secundaria

La enseñanza media hoy tiene una función distinta a la que desempeñaba en el proceso fundacional del sistema educativo argentino. En un principio se trataba de una antesala de estudios universitarios y su objetivo principal era la formación de la aristocracia. Hoy, sin embargo, la enseñanza media al convertirse en la última etapa de escolaridad obligatoria representa un techo, una enseñanza final para parte de la población y un momento de formación para una minoría que prolongará sus estudios en institutos de enseñanza superiores. Este cambio de sentido afectó la vida y la función institucional de nuestros establecimientos educativos.

-Los orígenes del sistema educativo y la educación secundaria

Tal como se mencionó anteriormente el carácter segmentista, tradicionalista y formalista imperó en las primeras instituciones de formación secundaria en las cuales predominaba la formación propia de la aristocracia incorporando en ella fuertes contenidos religiosos y elitistas.

En referencia a la apertura del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, Myriam Southwell (2011) señala la intención de ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central en la concepción de los Colegios Nacionales llevando un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país, llegando a haber 19 Colegios Nacionales para el año 1900, abarcando un porcentaje muy bajo de la población, es decir, solo el %1 podía acceder a los mismos.

Durante las décadas del 30 y del 40, el Estado comenzó a asumir como una de sus funciones principales la integración de la sociedad, así fue que el sistema educativo adoptó entre sus funciones la formación de un fuerte nacionalismo, de este modo la educación ya no remitía al individuo liberal, sino al miembro de la corporación, el pueblo y la sociedad nacional, con esta lógica la educación era una herramienta para integrar y controlar el territorio argentino.

La expansión del nivel incluyó la creación de ramas y modalidades para los diferentes sectores sociales, sin embargo tuvieron una escasa incidencia frente a la valoración del título de “bachiller” para los sectores dominantes y para las clases medias

en ascenso en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad.

-La masificación de la escuela media

Desde los años 30 y en los años subsiguientes se comienza a producir lentamente una expansión del sistema educativo argentino mediante la cual se incorporan nuevos sectores al mismo generando cambios en la función elitista del nivel medio; en este contexto empiezan a tomar sentido otras posibles finalidades del nivel vinculadas por ejemplo a salida laboral tales como la formación de técnicos y obreros.

En el año 1946, a partir de la Ley General de Educación, se crea una nueva orientación de educación técnica y se coloca esta modalidad bajo la dependencia del Ministerio de Trabajo (Carbonari; 2016). Esta transferencia interministerial puede ser leída “como una modificación conceptual sobre el peso de la formación laboral por sobre la formación general” (Southwell, 2011). La misma, bajo los postulados de la justicia social y el acceso generalizado a la educación superior, estaba dirigida fundamentalmente a los hijos de los trabajadores y perseguía como fin principal la formación de obreros calificados y técnicos, es en este período donde se manifiesta con mayor fortaleza un proceso de masificación de la enseñanza media (Carbonari; 2016).

Entre 1960 y 1970 hubo intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más adecuadas para los procesos de masificación, se buscó generar cambios en una estructura rígida que persistía en la homogeneidad.

Al promediar la década del 70 no solo no se lograron estos intentos de modificación sino que las políticas educativas implementadas por los gobiernos dictatoriales tendieron a reforzar los patrones tradicionales de autoridad, implantar mecanismos de control ideológico y reformular el rol del estado en prestación y regulación del sistema educativo.

En la década del 80, la escuela secundaria estuvo atravesada por la demanda de la democratización que tuvo su impacto en los cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema y la expansión de los subsistemas provinciales. En este contexto pos dictatorial comienzan a hacerse visibles fenómenos preexistentes

(Carbonari; 2016) que, en un momento de considerable ampliación de la demanda de escolaridad, manifestaban la recurrencia a mecanismos expulsivos que definirán el carácter segmentado del nivel medio (Braslavsky, 1985)

Tal como sostiene Myriam Southwell (2011), la última etapa del siglo XX enunció el agotamiento de una concepción de las políticas educativas como políticas universales con la intención de reducir el gasto público, de este modo se llegó a que en el año 1992 con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos se produzca la casi completa provincialización del nivel medio y a que en el año 1995 comenzara la implementación de la nueva estructura en las jurisdicciones, entrando en vigencia también el cambio de formato del nivel secundario al el nivel Polimodal.

En los inicios del siglo XXI comenzó a gestarse una tendencia de retorno a la vieja escuela secundaria dejando atrás el Polimodal y en el marco de la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 se inició un proceso de reformulación de la educación secundaria entendiéndola como nivel obligatorio de seis años de duración, retornando a la tendencia de la educación general.

Si bien desde estos acontecimientos al día de hoy pasaron más de diez años, parte de los desafíos y obstáculos de aquel entonces siguen presentes, principalmente aquellos ligados a las tensiones que devuelve la combinación de principios como los de la masividad del acceso, las estrategias de permanencia, y la apuesta por la calidad educativa (Carbonari; 2016).

-Los sentidos actuales de la escuela media a partir de las políticas educativas

Luego de la crisis económica de los años setenta, Arroyo (2011), sostiene que se ha producido, un cambio en la organización económica acompañado por una nueva configuración política, esta nueva etapa es denominada por Thenborn (1999) como “capitalismo competitivo”. Dicho autor, entiende que a partir de allí, se produce una reconfiguración en las relaciones entre empresa, mercado y Estado, en la cual el mercado ocupa el lugar central.

Esta situación, denominada por otros autores como globalización, cuestiona los límites del espacio común que expresan las naciones. En este contexto, la definición de ámbitos de decisión por fuera de los Estados nacionales, la desterritorialización y las

nuevas formas de estratificación acentúan la necesidad de redefinir las representaciones acerca de lo común y lo colectivo (Bauman, Z; 1999).

Frente a esta situación, Arroyo (2011) considera que la gestión pública toma nuevas características. Particularmente en la Argentina, el encargado de configurar la Nación, a través de la cual se constituye el “nosotros” que se expresa en este espacio, fue el Estado, el cual si bien desde sus orígenes se propuso ampliar “lo público”, conservó la idea de un ámbito restringido en cuanto a la participación política. Ante dicha situación, la autora, entiende que en nuestro país, lo público aparece asociado a las instituciones del Estado a través de las cuales se brindan servicios sociales más que a una idea de mayor participación ciudadana.

Las formas en las cuales los sujetos hacen propias estas concepciones determinan al ciudadano. En este punto, Arroyo afirma que se visibiliza el nexo entre las transformaciones políticas y los sujetos, considerando que los sujetos son atravesados por los cambios políticos, al tiempo que ellos construyen, simultáneamente, las condiciones de la realidad social y política (Lechner; 1988).

Readecuada la función pública, el lazo social parece resignificarse en términos cada vez más individuales, por ello, siguiendo a Arroyo, es preciso reflexionar sobre las implicancias que tienen estas prácticas en la escuela y particularmente en la formación de los ciudadanos, entendiendo a las instituciones educativas y al modo de concebirlas en las políticas educativas implementadas por el Estado, como uno de los canales primordiales, en los cuales se expresan dichas transformaciones.

-Aspectos normativos

A partir de considerar la realidad anteriormente expuesta, es menester puntualizar en las políticas educativas implementadas en nuestro país desde el año 2003. Las mismas, buscaron palear los efectos de la crisis que atravesaba el sistema educativo argentino:

Entendiendo las políticas educativas como acciones del Estado en relación a las prácticas que atraviesan la realidad social, a través de las mismas, el Estado garantiza la producción, distribución y apropiación de conocimientos considerando al sistema educativo de manera integrada. En palabras de Ghioldi, “la política educacional es la



teoría y la práctica del Estado en el campo de la educación, por una parte, determina la actuación del Estado con el objeto de preparar por la educación a las nuevas generaciones para el uso de los bienes culturales de la humanidad, y para promover el desarrollo de la personalidad individual y colectiva del pueblo según las leyes, instituciones, aspiraciones o bienes históricos de la Nación y por otra parte, crea y regula la organización de los Establecimientos escolares para la realización de tales fines” (Ghioldi; 2006).

El instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas en la Argentina, durante los últimos quince años, como se mencionó anteriormente, fue la Legislación. Felfeher (2011) sostiene que las políticas educativas implementadas, en dicho periodo, se produjeron en el marco de contradicciones en las orientaciones socio-económicas y de coexistencia de tendencias tanto de continuidad como de cambio respecto de las políticas hegemónicas de la década de los 90.

En un primer momento, a través de las leyes, se buscó modificar consecuencias negativas de la Ley Federal de Educación (1993), aunque en algunos casos, se evidenció, tal como sostiene la autora anteriormente mencionada, la ausencia de políticas para materializar principios contenidos en las leyes y en otros casos, la falta de condiciones necesarias para garantizar el cumplimiento de las mismas.

Durante el periodo analizado, en el presente trabajo, algunas de las leyes sancionadas fueron:

- Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (N° 25.864, año 2003).
- Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, año 2004)
- Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058, año 2005)
- Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, año 2005)
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 25.150, año 2006)
- Ley de Educación Nacional (N° 26.206, año 2006).

Mediante las leyes anteriormente expuestas, el gobierno se propuso garantizar un mínimo de 180 días de clases, incentivar la tarea docente a través de la mejora del salario e invertir un mayor porcentaje del PBI en educación. También, en este contexto, se privilegió a la educación técnica en el marco de un proyecto de país en donde prevaleció el interés de impulsar la producción nacional.

Con la finalidad de fortalecer las políticas de inclusión, además de dichas leyes, es menester mencionar la creación de programas educativos nacionales tales como el Conectar Igualdad y el plan de Becas Progresar destinados a acompañar y apuntalar las trayectorias educativas.

Respecto a la Ley de Educación Nacional y particularmente en la extensión de la obligatoriedad nivel medio, la sanción de la misma implicó la sustitución de la Ley Federal de Educación y significó, en palabras de Felfeber, un acto simbólico de cambio de rumbo en el campo educativo, sin embargo, la autora refiere que la normativa evidencia tanto elementos de ruptura como continuidades con lo establecido en la reforma de la década de los '90.

En términos de procedimientos, incorporó al dialogo a distintos sectores sociales, entre ellos a sindicatos docentes. Sin embargo, el mecanismo de consulta fue cuestionado en tanto no se generaron las condiciones en términos de espacios, tiempos y circulación de la información y tampoco definieron procedimientos claros a través de los cuales fueran tomadas en cuenta diferentes opiniones a la propuesta final de dicha Ley (Felfeber; 2006).

La Ley N° 26.206 conceptualiza a la educación como un bien público y como derecho social, estos principios derogan la formulación de la educación como derecho personal tal como lo establecía la Ley Federal de 1993. La Ley de Educación Nacional modifica la estructura de niveles y ciclos, vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria pero sin unificar, a nivel nacional, la duración de cada uno de estos dos niveles.

Respecto a la cuestión del federalismo, si bien en lo relativo a la direccionalidad de la política educativa otorga un mayor protagonismo al Estado, siguen persistiendo problemas vinculados con la articulación de las políticas nacionales y jurisdiccionales para garantizar el derecho a la educación.

En lo que concierne a las políticas de formación docente, la Ley de Educación Nacional establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo responsable de impulsar políticas de capacitación y fortalecimiento que articulen el nivel nacional, jurisdiccional e institucional.

En dicha Ley, se sigue entendiendo que todas las escuelas son públicas de gestión privada o estatal y sobre esta definición se incorporan dos nuevos tipos de gestión: las escuelas de gestión social y cooperativa, reconociendo diferentes experiencias educativas que se están produciendo a partir de la crisis.

Por su parte, Felfeber (2011) señala que los cambios legislativos permitieron un incremento en la inversión educativa, el establecimiento de un piso salarial docente y el intento por recuperar políticas universales, sin embargo, no se avanzó respecto a la discusión sobre qué se entiende como educación pública en función de los distintos tipos de gestión, así como tampoco se resolvieron problemas vinculados con la gestión federal de la educación y la fragmentación del sistema.

-Educación secundaria obligatoria

"La Ley de Educación Nacional define a la educación como un bien público y como un derecho personal y social, a ser garantizado por el estado (art.2 LEN), y jerarquiza la política educativa como una política de estado fundamental para la construcción de una sociedad más justa. La legislación otorga y reconoce los derechos y las políticas públicas generan las condiciones para el ejercicio efectivo de estos derechos.

Garantizar las condiciones para promover la igualdad de todos al derecho a la educación, requiere el desarrollo de políticas públicas que extiendan la cobertura del nivel inicial y de la educación obligatoria, alcancen la unidad y organización del sistema, adecuen las estrategias institucionales y pedagógicas que aseguren una buena escuela para todos y amplíen la convocatoria a otros ámbitos del estado, asumiendo el carácter intersectorial de las políticas de infancia y juventud y reforzando la relación entre el estado y la sociedad en el cuidado y acompañamiento de los niños, adolescentes y jóvenes para la construcción de una sociedad más justa, tal como lo establecen las leyes 26061 y 26233 de protección integral de los derechos de la infancia y de la adolescencia"

Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Subsecretaría de Equidad y Calidad Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N 79/09 del Consejo Federal de Educación. Mayo del 2009



Las políticas hacia los sectores más vulnerables se expresaron en los cambios de los discursos de la relación entre pobreza y educación respecto a una mayor preocupación por la inclusión y la necesidad de reinstalar políticas de carácter universal. De este modo, se entiende el establecimiento de becas que sostengan las trayectorias educativas de los chicos, la creación de programas de reingreso a la escuela y el carácter obligatorio que adquirió la educación secundaria destinada a revertir la tradición selectiva que caracteriza a dicho nivel.

Respecto a la obligatoriedad escolar, Martignoni (2013) señala que si bien el acceso a la escuela de sectores tradicionalmente excluidos constituye un hecho trascendente en la búsqueda de la inclusión e integración social, siguen estando presentes desigualdades que atraviesan en la actualidad el sistema educativo.

Considerando esta situación contradictoria, Tenti Fanfani (2011) sostiene que más que subordinar la oferta a una demanda es preciso partir de la política, y redefinir el sentido de la misma, ya que la oferta escolar, pese a los programas compensatorios y todos los esfuerzos hechos para acomodar la oferta a las condiciones de la demanda, poco pudo hacer para contrarrestar los determinismos escolares. Se considera que una política efectiva necesita desplegarse en programas e intervenciones específicas cuya construcción excede a las capacidades de los expertos y requiere de la movilización de los saberes y voluntades de los docentes.

En este contexto caracterizado por la centralidad del mercado, la reconfiguración y la profundización de la desigualdad social, Martignoni (2013) afirma que toma preponderancia el modo en que el Estado concibe a la socialización. Siguiendo esta línea, entiende la presencia de una trama institucional definida, por algunos autores, como un modelo de “inclusión en la exclusión”, cuyo fin permite, a una parte de la población, amortiguar la desafiliación provocada por la exclusión (Robles; 1999). Martignoni, sostiene que la extensión obligatoria de la escolaridad sancionada a partir de la Ley de Educación nacional, si bien, por un lado, garantiza el acceso a la escuela de sectores tradicionalmente excluidos, por otra parte, oculta las desigualdades que atraviesa a nuestro sistema educativo si no se reconoce la inclusión de los “nuevos” escolares como sujetos portadores derechos.

La autora anteriormente mencionada, destaca la importancia de vincular dichas políticas al nivel de fortaleza de la democracia teniendo en cuenta un contexto como el ya



caracterizado en el que se privilegia el "estado de necesidad" por sobre el "estado de derecho" (Agamben; 2004).

La escuela se propone democratizar el acceso a la educación media, pero enfrenta un debilitamiento de sus tradicionales marcos regulatorios, fundamentalmente en los casos de contención social se convirtieron en su función prioritaria, posponiendo la consideración de derechos que para otros sujetos forman parte de su formación ciudadana.

Frente a esto, interesa considerar el sentido que O'Donnell (2002) le otorga al concepto de democracia, vinculándolo estrechamente con *"ciertos aspectos de la igualdad entre individuos que se posicionan no meramente como individuos sino como personas legales, y en consecuencia como ciudadano (es decir) como portadores de derechos y obligaciones que se derivan de su pertenencia a un cuerpo político y del hecho de que se les atribuye autonomía personal y, por lo tanto, responsabilidad por sus acciones"*.

De acuerdo con esta visión, en palabras de Martignoni, lo que está en juego es el grado de efectividad del imperio de la Ley, ya que, dicha política, no sólo se implementó en un contexto marcado por el progresivo crecimiento de la exclusión, sino porque transmutó heterogeneidades en nuevas desigualdades, es decir, por un lado, se apoya en el propósito democratizador de extender el acceso a la educación media a todos pero por otro lado, no garantiza a todos la igualdad en el acceso a los saberes relevantes.

Reflexiones del sistema educativo frente a los procesos de desigualdad social

La extensión de la obligatoriedad de la enseñanza media produjo contradicciones entre los viejos mecanismos pedagógicos y disciplinarios, las expectativas de los docentes y adultos y las nuevas disposiciones legales y normativas.

Tenti Fanfani (2011) sostiene que hoy la permanencia de los adolescentes en los establecimientos escolares ya no es algo aleatorio o discrecional, las familias y los jóvenes saben que ir a la escuela ya no es cuestión de elección, y el Estado responsable de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad se ve obligado a ampliar la oferta escolar y garantizar las condiciones sociales y pedagógicas básicas para que todos puedan aprender.

Este cambio de sentido determina también una serie de transformaciones en las instituciones escolares. El examen ya no puede cumplir una función selectiva sino estrictamente pedagógica y los problemas de aprendizaje y disciplina ya no se resuelven con la repetición o expulsión. Sin embargo, las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son automáticas sino que se tienden a producir conflictos y contradicciones entre las predisposiciones y los marcos normativos.

Ante esta situación contradictoria, Tenti Fanfani (2011) sostiene que más que subordinar la oferta a una demanda es preciso partir de la política, reafirmando los valores que la orientan y redefiniendo el sentido mismo de la obligatoriedad escolar, ya que la oferta escolar, pese a los programas compensatorios y todos los esfuerzos hechos para acomodar la oferta a las condiciones de la demanda, poco pudo hacer para contrarrestar los determinismos escolares.

De este modo, entiende que una política efectiva necesita desplegarse en programas e intervenciones específicas cuya construcción excede las capacidades de los expertos y requiere de la movilización de los saberes y voluntades de los docentes.

En esta misma línea, se concibe que los problemas educativos son siempre un problema para la sociedad, ya que sus consecuencias trascienden a la escuela dificultando la integración de la sociedad, por ello, la igualdad de oportunidades de escolarización y aprendizaje debe ser un objetivo que apunte a la realización del interés

general y el sistema educativo debe reconocerse como una realidad compleja que merece ser objeto de reflexión sistemática y especializada.

Como se señaló en apartados anteriores el mandato de inclusión y masificación que se plantea actualmente genera un desplazamiento de los principios estructurales de la educación media tales como la selección y exclusión de los estudiantes.

Sandra Ziegler (2011) sostiene que resulta difícil el mantenimiento de la estructura pedagógica tradicional al tiempo que se produce la apertura del nivel a nuevos sectores sociales, esta política da lugar a la inclusión de estudiantes que en la mayoría de los casos efectúan una escolaridad fallida en otras instituciones educativas.

Frente a esta realidad educativa, Montes y Ziegler (2009) señalan que parece más factible desde las políticas educativas generar nuevas propuestas e instituciones, que conmovir y modificar las prácticas al interior de las instituciones. En tal sentido, las autoras entienden las políticas y propuestas que procuran introducir, desde las propias escuelas, cambios al formato tradicional de la escuela media.

Estos cambios se localizan por ejemplo, en escuelas que reciben a jóvenes expulsados por otras instituciones donde, de este modo, se materializa la masificación del nivel medio mediante escuelas que alojan a quienes el propio sistema expulsó. Tal es el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires en donde se visualizan los fracasos acumulados por los estudiantes, lo que muestra el contraste entre instituciones educativas donde los jóvenes son responsables de auto-gestionar su pasaje por la escolaridad frente a otras instituciones, como el caso de las Escuelas de Reingreso en donde se produce un acompañamiento en pos de la inclusión y de la necesidad de retener a estudiantes excluidos de los restantes establecimientos escolares.

De esta manera, Ziegler (2011) señala que es posible metaforizar al sistema educativo de educación media con la imagen de un colador en donde escuelas operan reteniendo a un sector al tiempo que otros quedan por fuera.

En esta misma perspectiva, Dussel (2011) observa un cambio en la gobernabilidad del sistema que configura nuevas pautas de diferenciación y de desigualdad mediante la emergencia de perfiles institucionales que se caracterizan por diversas ideologías institucionales, estilos de gestión y capacidad de movilizar capitales sociales disímiles.

Esta realidad conduce a hablar de fragmentación y de desintegración sistémica; en este punto Dussel, plantea la necesidad de indagar acerca de si tiene sentido todavía hablar de la escuela media como única ya que lo que estábamos acostumbrados a reconocer bajo ese concepto no necesariamente engloba a la actual multiplicidad de experiencias que hoy tienen lugar en nuestras diferentes instituciones escolares.

-Reconfiguraciones en un contexto fragmentado

Entendiendo el concepto de fragmentación educativa desde Tiramonti (2004) como un modo de segregación que construye una específica distancia social entre distintos fragmentos, dichas distancias refieren a pertenencias a mundos culturales que difieren entre sí, en virtud de expectativas y modos de vida. Estas diferencias se constituyen en diálogo con un “paquete cultural” que sirve de referente común.

De este modo, la fragmentación resulta de una práctica social que tiende a la segregación y diferenciación de grupos socioculturales distintos, estas prácticas segregativas afectan a la población ya sea a modo de separación para distinguirse o como reacción a la estigmatización ajena.

Siguiendo a Tiramonti, la fragmentación social tiene continuidades claras en el campo educativo. El fragmento, en palabras de la autora, es un espacio autoreferido en el interior del cual se distinguen continuidades y diferencias, actuando como frontera de referencias normativas y culturales.

Considerando esta realidad, las instituciones educativas construyen una pauta socializadora que expresa aspiraciones, expectativas, valoraciones y estrategias de acomodamiento social en función del grupo al que atienden.

Para los grupos de elite, las escuelas representan un espacio que permite garantizar la transmisión de una cierta concepción acerca del mundo, de las conquistas “adquiridas” por las generaciones pasadas, de una historia. Por otro lado, existen otras instituciones atadas a una función de contención donde se reconoce una intención civilizatoria y cierta confianza de la potencialidad de la socialización escolar.

En este contexto, la autora sostiene la existencia de otras escuelas que tienen como propuesta generar un espacio para habitar el derrumbe, donde se trata de proporcionar una asistencia material y pedagógica. Estas instituciones no tienen una



intención civilizatoria, no pretenden cambiar la vida de sus estudiantes, sino que se reconocen como instituciones de frontera: consuelan, asisten pero es un anclaje transitorio y un espacio que permite la socialización de los estudiantes.

Del mismo modo, Landreani (1998), sostiene que en el sistema escolar, existen escuelas urbano marginales, denominadas así por el sentido común que las asocia con población que vive en situación de vulnerabilidad social. Dichas instituciones concebidas como “escuelas depósitos”, al entender que están destinadas a recoger los restos del "naufragio escolar" representan el mayor grado de concentración de desertores escolares.

Tiramonti, al igual que como se enunció anteriormente, señala que las políticas de inclusión contrastan con una organización escolar que se resiste a cambiar de modo que la construcción de patrones de normalidad diferentes para cada fragmento educativo y por lo tanto, la configuración de un espacio segmentado para la incorporación social, está asociada a una construcción de tiempo espacio escolar que no permite la multiplicidad.

La tendencia de incorporación de todos los sectores sociales a la educación media como hemos visto, ha estado acompañada por un proceso de fragmentación del campo educativo constituyéndose así diferentes instituciones para diferentes grupos, donde cada uno de estos fragmentos contiene un patrón dirigido a una determinada población.

Frente a esta realidad, la noción de "capital cultural" es central para comprender que las diferencias de éxito o fracaso educativo y la distribución diferencial de los estudiantes por cada segmento del sistema educativo se deben a las desigualdades en la distribución del capital cultural entre los estudiantes pertenecientes a diferentes clases sociales y no a sus méritos. A través de este mecanismo, en palabras de Carreras (2002), la escuela legítima, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural.

Parafraseando a Duschatzky y Corea (2002) se entiende que hay un espacio en la sociedad en el que se condensan los efectos de la desintegración; un margen donde confluye la desinstitucionalización que se expresa en la ineficiencia de la regla instituida, el debilitamiento de los marcos de regulación y la ruptura de los lazos de articulación social, donde las acciones no son mediadas por la ley sino por los códigos naturales.

Tal como afirma Tiramonti (2011) la institución escuela media en Argentina fue creada con un objetivo selectivo. Se la concibió como propedéutica de los estudios universitarios o formadora de cuerpos intermedios tanto para la esfera pública como privada. Hoy, en cambio, la enseñanza media se trata de la última etapa de la escolaridad obligatoria. Esta nueva racionalidad cambia el sentido y afecta a los viejos modos de hacer las cosas en las instituciones.

Fanfani (2011) entiende que en un principio cuando se hablaba de formar elites, la lógica de la selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos. Sin embargo, cuando la enseñanza se convierte en obligatoria y en un contexto de masificación de la enseñanza dispositivos que generan la selección deben dejar de tener sentido ya que si persisten en su accionar son fuente de contradicción y conflicto.

En relación con este último punto, tal como se señaló anteriormente, en el período de fundación del sistema educativo argentino, la enseñanza primaria, estaba destinada a las mayorías y era portadora de un mandato homogeneizador mientras que la educación de nivel medio desde su inicio estuvo impregnada de un fuerte carácter elitista en donde se preparaba a una minoría para el ingreso a la universidad.

Actualmente todos los adolescentes deben estar en la escuela, este cambio de sentido determina una serie de transformaciones tanto en los dispositivos y procesos institucionales como en el rol del docente. Sin embargo, las adaptaciones a las transformaciones estructurales y legales no se producen de un día para otro, de esta manera, el desajuste entre predisposiciones y marcos normativos provoca malestar y tiende a convertirse en conflicto.

Respecto a este desajuste, Terigi (2010) sostiene que si fuera por las trayectorias teóricas, y por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, deberían pasar ciertas cosas que en la realidad no pasan. Frente a esta situación, Carbonari (2017) entiende que ni la sanción de una ley de manera descontextualizada, ni su absoluta aplicación, ni las mejores intenciones que en materia de política educativa puedan realizarse, se sobrepondrá radicalmente a la realidad educativa, y al nivel secundario de nuestro país.

Las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema. Terigi (2010) afirma que hay una cierta proporción de la población en la

que ni siquiera el nivel primario se universalizo, una cierta proporción que no logra ingresar, sea por razones familiares, culturales o por falta de oferta suficiente de vacantes.

Tiramonti (2011) señala que a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va del presente, el nivel medio encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva, segregando a las poblaciones a las que debía incorporar e incluyéndolas en diferentes circuitos escolares, cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo social y expulsar al resto.

En este sentido es donde cobra fuerza el concepto de fragmentación traduciéndose en la generación de circuitos de educación diferenciales entre los cuales las características de las trayectorias escolares de los estudiantes y el rol llevado adelante por los docentes no es igual.

El oficio docente desde el origen del sistema educativo argentino se caracterizó por una fuerte regulación estatal, esta caracterización nucleaba a los docentes en un escenario común el ser funcionario del Estado, especializado en una determinada área de conocimiento, representante de la cultura legítima, modelo moral e intelectual para los estudiantes.

Al respecto de lo señalado anteriormente Arroyo y Poliak (2011) entienden que en los últimos años, la expansión del nivel medio no sólo originó diferencias entre las escuelas y en la población que asiste a las mismas generando distintas trayectorias escolares entre los estudiantes sino que también se afectó la tarea docente.

Ya no se trata de distintas modalidades que intentan integrarse en un horizonte común, sino que se trata, tal como ya se mencionó, de fragmentos autorreferidos que cumplen con distintas funciones de acuerdo a los grupos poblacionales que atienden (Tiramonti; 2004).

De este modo, Carbonari (2017) entiende que frente a esta situación se vislumbran incertidumbres que expresa la escasa claridad en relación a que “la escuela media ha perdido toda capacidad de impactar sobre las conductas y creencias de los alumnos, si hay tantos sentidos como escuelas funcionando, y si los viejos mandatos han declinado

en su eficacia enunciativa, esto es, en su potencia de organizar las percepciones y valoraciones de los sujetos” (Dussel, 2009).

Pensar la tarea docente en un sistema desintegrado ¿Una categoría homogénea en un escenario desigual?

Lucía Garay (2004) entiende que finalizando el 2001 la crisis social, gestada en nuestro país desde años anteriores, se encontró en su fase más activa, fracturando y descomponiendo el tejido social, producto de políticas neoliberales que se comenzaron a gestar en la década del setenta en nuestro país.

Este contexto se expresó en las escuelas en términos de institución social y educativa a través de la debilidad institucional para convocar, retener y resolver las nuevas demandas educativas de los nuevos sujetos sociales que las transformaciones estructurales y la misma crisis colocan en las puertas de la escuela.

Considerando esta realidad, siguiendo a Garay, aparece y se naturaliza la categoría de escuelas “urbano-marginales” para denotar no sólo que esos establecimientos atienden poblaciones que viven en villas miserias o barriadas empobrecidas, sino que la propia institución está marginalizada del sistema educativo “normal”.

La crisis social impactó en las escuelas produciendo algo más que carencias materiales. Esto se ve por ejemplo en escuelas que frente a igual nivel de carencias dan cuenta de respuestas diferentes frente a condiciones críticas o escuelas que contaban con condiciones materiales aceptables y planteles docentes suficientes, exhibían un funcionamiento conflictivo y desorganizado.

Por otro lado, Garay afirma que más disruptiva y erosionante que la pérdida de la calidad educativa y que las carencias cuantificadas en recursos materiales y financiamiento, es la pobreza simbólica, entendiendo dicha categoría, como la pauperización de los sentidos institucionales; esta pobreza inhibe el pensamiento institucional como proceso y como producto, dejando a los sujetos estancados en el padecimiento.

Cuando los estudiantes no encuentran sentido para permanecer en una escuela que no tiene nada para ofrecerles, estamos entonces frente a una crisis institucional estructural de las escuelas con múltiples aristas y formas de manifestación.

En dicha crisis se identifican dos rupturas determinantes por sus efectos disruptivos, la primera hace referencia a los órdenes simbólicos que constituyen las fuentes de valores y significaciones institucionales de los sentidos de la escuela como institución educativa, confiable y eficaz. La otra ruptura se enmarca en las tramas de relaciones y vínculos, que se generan en las escuelas y ponen en cuestión los lazos sociales sin los cuales no hay institución posible.

La crisis social atravesada desplazó hacia las escuelas demandas de resolver necesidades de subsistencia, alimentarias y de contención. En este contexto, la representación social de que “los chicos vienen solo para comer” fue ganando terreno y generó un costo altísimo en la autoestima profesional del docente y en la confusión de sentidos de los niños de por qué deben estar en la escuela.

De esta manera, el rol prioritario del docente en tanto a su función pedagógica de transmisión de conocimientos tendió a desdibujarse en pos de asistir las necesidades prioritarias de sus alumnos generándose así una intensificación del trabajo docente que afectó a la calidad educativa y la falta de tiempo del docente, para cumplir con sus “funciones tradicionales” ya que, muchas veces se cumplen funciones no solo pedagógicas sino también asistenciales.

En palabras de Hargreaves (2007), la intensificación del trabajo docente representa una de las formas más tangibles de erosión que padecen los privilegios laborales de los trabajadores formados, en este sentido, entiende que provoca una sobrecarga crónica y persistente, conduce a la reducción de la calidad del servicio y lleva a una diversificación forzada de la pericia y responsabilidad para cubrir la falta de personal.

Frente a realidad hostil, actualmente, Arroyo y Poliak (2011) se interrogan acerca de la existencia de elementos comunes que den cuenta de la identidad docente o bien sobre la multiplicidad de identidades, al considerar que hoy en día ya sea por la edad, por la diversidad de instituciones, por la fragmentación del sistema educativo o por las diferentes trayectorias y experiencias, parece difícil afirmar la existencia de un cuerpo docente homogéneo.

Desde sus comienzos los docentes no conformaban un grupo homogéneo en cuanto a su rol, tal como sostienen las autoras, algunos elementos comunes nucleaban a

los docentes como el ser funcionario del Estado, especializado en un campo de conocimiento, representante de la cultura, modelo moral e intelectual de los estudiantes (Brito; 2008). Sin embargo, el cambio de las formas en las que el Estado a través de sus políticas interpela a la población, tuvo impacto en la diferenciación social y la fragmentación educativa al generarse fragmentos autorreferidos que cumplen funciones sumamente distintas de acuerdo a los estudiantes que atiende.

Birgin (2000), ante esto, sostiene que hoy no solo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes en cada circuito sino que también lo son los docentes, haciendo dudar de este modo el ideal del rol docente homogéneo, lo cual se refleja en la capacidad de adaptación de los docentes a distintos aspectos de la vida institucional y a ciertas características del estudiantado.

Pareciera entonces que nos encontramos con procesos de formación de identidades profesionales de acuerdo a las instituciones en las que se trabaja, sin embargo, Arroyo y Poliak, insisten en que las identidades son móviles y cambian al construirse en relación con otros, de esta manera se ven elementos comunes que aglutinan a los docentes en torno a un proyecto, pero también diferencias que se articulan al interior del discurso de las instituciones.

Landrani (2000) afirma que la división social de las escuelas genera un doble efecto: por un lado, la desigualdad en la apropiación de saberes, que reproduce las diferencias culturales en los alumnos a través de una oferta educativa que no admite las diferencias sociales porque ha producido un modelo de niño ideal a tono con los tiempos postmodernos y que se parece sospechosamente a unos pocos niños del mundo integrado. Por otro, produce desigualdad en las condiciones del trabajo docente. Los maestros rurales y los docentes de escuelas en contexto de pobreza sufren la agudización de los problemas laborales al verse invadidas por la exclusión social.

Las escuelas, involuntariamente, reproducen el circuito de segmentación social y los docentes se ven entrampados entre el fracaso académico y el asistencialismo. De este modo, Landreani sostiene que, en las escuelas en contexto de pobreza, los docentes siguen apelando al sentido común sin poder despegarse de las contingencias de la vida cotidiana escolar.

Ante esto, Violeta Núñez (2007) entiende que el fin del docente que trabaja con sujetos en situación de vulnerabilidad social, debe consistir en posibilitar que sus estudiantes construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales. La función del agente de la educación social debe ser abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural, propiciando la conexión en las redes de la sociedad de su época.

Siguiendo a esta autora, la función de la educación en general pasa por abrir un nuevo lugar a los sujetos; a través de la misma, su finalidad es promover tanto la construcción de la socialización en sujetos vulnerables, como la construcción del tejido social en espacios amenazados por los efectos contextuales.

De este modo, el desafío se basa en la generación de políticas que sostengan una apuesta inclusiva centrada en la enseñanza, trabajando con lo particular y tensionando constantemente con las fuerzas que tienden a la fragmentación y al cierre social, articulando las características diferenciales que le dan sentido al accionar de los sujetos sin olvidar la posibilidad de la construcción de horizontes de igualdad.

Alternativas posibles para pensar la tarea educativa: El docente como mediador de la cultura

"¿Cómo pensar la experiencia educativa de los sujetos? ¿Cómo explicar las diferentes y desiguales prácticas que cada uno construye en su pasaje por la escuela? ¿Es función de la voluntad y del esfuerzo de cada uno? ¿Esta determinada por su posición social? ¿Cuánto tiene de libreto escrito y cuánto de libre actuación?"

(Marta Carreras; 2002)

En contextos de vulnerabilidad social, la mirada educativa es aquella que traspasa lo que se ve a simple vista construyendo nuevos sentidos a partir del sufrimiento del que dan testimonio los estudiantes. En palabras de Kaplan (2017), la escuela es aquella que genera recursos materiales y simbólicos para tender a igualar la estructura de las oportunidades y contrarrestar efectos del destino.

Parafraseando a la autora antes mencionada, la escuela es un lugar privilegiado para la construcción del lazo de pertenencia, cada vez que se erige en lugar de construcción de nuevos posibles colectivos, para mostrar "otros mundos" que sean habitables para todos, porque es el lugar en el cual la promesa de "nosotros" rompe, por un momento, con las diferentes realidades sociales. El poder lograr una identificación y una pertenencia, el formar parte de un todo mayor, el ser incluido, parecen ser condiciones de posibilidad para la construcción de la subjetividad juvenil.

En los contextos actuales en los que la educación se torna obligatoria, ciertos grupos tienden a rechazar el ingreso de los recién llegados, en este sentido, se puede observar cómo a estos jóvenes, en su mayoría provenientes de sectores populares, se los indica como los "nuevos públicos". Frente a ello, la urgencia es enseñar con gestos y palabras, sobre lo humano y la necesidad de justicia.

En palabras de Kaplan, resulta necesario escaparse de dictar veredictos condenatorios sobre las potencialidades de los estudiantes, evitando diagnósticos sobre

las capacidades individuales. Los diagnósticos son hipótesis, por tanto provisionales, sobre las que las prácticas pedagógicas pueden incidir.

“Se lo había dicho a mi maestro de matemáticas y él me dijo: “Estas loca. En qué podrías trabajar al salir de segundo de secundaria”. Y yo le dije: “Si, pero ya tengo quince años. Voy a salir, voy a trabajar. Voy a hacer un certificado de aptitudes profesionales”. Y él me contestó: “No. Yo te aconsejo que termines la secundaria para ver, tal vez las cosas cambien”. Yo quería mucho a ese maestro (...) Entonces le dije que si para darle gusto y también para ver qué pasaba: “Terminaré la secundaria, así obtendré mi certificado; un certificado, para mí, era mucho en esa época: ahora ya no significa nada”. Así me dije: “Voy a intentarlo y luego me pondré a buscar trabajo”. Porque todo el tiempo me habían remachado “trabajar, trabajar”. Así terminé la secundaria y me dije: ¡Quiero ir un poco más lejos”. Me entendía bien con mis maestros (...) Además ellos ya se habían dado cuenta de que la escuela era el único lugar donde yo me sentía bien (...)”

Historia de Hava. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.

(MichelePetit; 1999)

El relato de Hava, muestra uno de los principales objetivos del acto de educar, el desplegar puentes, frente a ello, la figura del docente y la necesidad de percibir que hay un horizonte que los incluye y que puede ayudarles a forjar destinos para que superen sus expectativas es importante, de igual modo, que la necesidad de un ideal o meta que dé sentido a su vida.

En este sentido se entiende el concepto de transmisión de Hassoun (1994) quien asimila dicha noción a la función del docente al considerar que la transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permitirá abandonar el pasado para mejorar el futuro, ante esto sostiene que “somos productos y portadores de una historia, no para clonarla o repetirla, sino para hacer con ella otras cosas”.

Frente a esto, en palabras de Álvarez Uria (1999) no existe una fórmula mágica para contagiar la pasión por el conocimiento si se exceptúa que no podrá transmitirla quien no se sienta a sí mismo con capacidad para la sorpresa y el descubrimiento de lo



desconocido. La transmisión de la fascinación por la verdad no tiene que ver con el saber pero si con la conciencia de la ignorancia y el deseo de salir de ella.

Albert Camus, en su libro "El primer hombre" (1994), retoma puntos de su biografía con el fin de aportar elementos que permitan reflexionar acerca del papel social de la escuela. Camus, proveniente de una familia de escasos recursos, comienza a incursionar, a partir de su ingreso a la escuela, en el mundo simbólico del saber, de los libros, de las maestras, y con el correr del tiempo, luego de adquirir un alto nivel educativo se consagró en el famoso escritor que hoy conocemos.

Este ejemplo muestra la otra cara de la reproducción escolar, las posibilidades que la escuela puede brindar, permitiendo la entrada, siguiendo a Carreras, a "ese mundo nuevo" y otorgando nuevos sentidos a la experiencia social y escolar de los sujetos, superando las condiciones de origen.

La autora, sostiene que una escuela que favorezca la reactualización de experiencias vividas, que se aleje del mundo más próximo, de lo conocido, "de lo que ya se sabe que es así", puede generar espacios nuevos para los sujetos, articulando sus propias condiciones de existencia con nuevas experiencias. Cuando un sujeto adquiere el afán de saber, no lo pierde jamás, y es ahí cuando las barreras sociales, que articulan orígenes y destinos dejan de actuar.

En palabras de Violeta Nuñez (2007) la educación no es la suma de los aprendizajes, ni siquiera la suma de todos los aprendizajes posibles, por el contrario, la educación pone a prueba lo aprendido hasta ese momento, nos hace pensar en contra, nos lanza a un territorio inédito. De este modo, el trabajo educativo en el sentido indicado por Hanna Arent (1996) se trata de mostrar el mundo: "enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir". Para ello, se requiere del educador una concepción de educación como dimensión temporal abierta, que introduzca la incertidumbre, es decir, una idea del futuro que no podemos anticipar ni mucho menos, determinar.

Redondo (2005) sostiene que es común encontrar entre los docentes de escuelas en contextos vulnerables el discurso de la impotencia; el "poco o nada puede hacerse con

estos chicos” se instala en las instituciones y ahoga los proyectos que permitirían recuperar el componente utópico.

Reconocer que un alumno no puede aprender, que no necesita aprender, que no le hace falta aprender, hace que los docentes abandonemos la tarea de enseñar aun estando en el aula. Ante esto, Redondo sostiene que muchas veces, en lo cotidiano de las escuelas en sectores empobrecidos, se da una relación en donde los docentes miran a los estudiantes como individuos asistibles y los estudiantes, al mismo tiempo, miran al docente como un sujeto impotente, perdido, desesperanzado. En otras palabras, si como docentes no se cree en la posibilidad de que el conocimiento aporte algo a la vida del otro ¿Qué se puede construir desde esa relación? O por el contrario, ¿Qué pasaría se piensa la pobreza como punto de partida, como el dato de la realidad y no como imposibilidad?

La naturalización de la pobreza aparece en el imaginario de muchos docentes como un mal cultural; en este sentido, surge la necesidad de no convertirse, como docentes, en cómplices y poder mirar y construir junto al otro un sujeto de derecho, de potencialidad, de cultura. “Se trata de producir un conocimiento que reconozca el lugar de los sujetos, no capturados por su negatividad sino por su potencialidad” (Redondo; 2004). De lo contrario volveremos a recrear el esquema de civilización y barbarie.

Considerando dicha realidad, el autor mencionado, sostiene que para los educadores de estas escuelas, sería estratégico conocer, capturar y observar los pequeños y grandes esfuerzos cotidianos que realizan los grupos familiares o ese niño o niña que está ahí, en un banco, quizás de modo discontinuo, sin útiles, sin libros, pero en la escuela, en el aula. Tener entre manos esa oportunidad puede permitir vislumbrar la esperanza de curvar la vara y asumir cuánta tarea hay por delante.

Parafraseando a Redondo, cada escuela podrá enraizar mejor la propuesta de enseñar si indaga, explora y reconoce los imaginarios de las comunidades con las cuales trabaja, por el contrario, si queda delimitada a “lo real”, a lo visible de la superficie y lo crudo de la realidad desigual, no habrá disputa posible; restará “profesionalizarse” para formar sujetos mínimos, en palabras de Zemenman, para ciudadanías mínimas y desplegables. Es decir, los docentes serán receptores de nuevas tecnologías para gestionar la educación con grupos poblacionales de suburbios segregados, pero no habrá lugar para construir un sujeto educativo.

En otras palabras, Bolton (2013) afirma que la escuela puede crear conciencia pero para eso hay que dejar de pensar la pobreza como imposibilidad, para pensarla como punto de partida hacia nuevas posibilidades y oportunidades. En torno a esto, el saber y el conocimiento deben ocupar el lugar central generando encuentros más horizontales y resignificar de ese modo la realidad desigual por la cual los estudiantes están atravesados.

Marco metodológico

Con el objetivo de realizar una reflexión sobre el posicionamiento o anclaje teórico-metodológico de dicha investigación es necesario afirmar a que los efectos de abordar la problemática se trabajó en torno a un paradigma hermenéutico, el tipo de diseño respondió a una resolución cualitativa, operando como un proceso espiralado donde se combinó la obtención de información empírica y el análisis de la misma. El enfoque cualitativo permitió comprender realidades sociales complejas, sabiendo que es a partir de la confrontación teoría-práctica donde se generan nuevas categorías.

Bogdan y Taylor caracterizan la investigación cualitativa entendiendo que la misma produce datos descriptivos, a partir de las palabras de las personas, habladas o escritas, por ende el investigador desde dicho enfoque estudia a las personas en el contexto en el cual que están inmersas.

En este sentido, se entendió a la realidad social como una configuración resultante de múltiples confluencias y dinamismos, por ello se procuró captarla como un campo de posibilidades (Zemelman; 1996). Desde esta perspectiva, se hace presente una preocupación por el sentido, por las formas en su construcción, que imprime a las ciencias sociales un modo de conocer diferenciado del de las ciencias de la naturaleza (Souto; 2009).

Partiendo del reconocimiento de que la realidad es una construcción, producto de la interrelación entre sujeto y objeto, toman valor los aportes del enfoque hermenéutico-reflexivo desde donde se comprende a la realidad social como cambiante, en proceso de construcción, constituida por un complejo entramado de elementos objetivos y subjetivos.

De este modo, se intentó tanto describir las características observables de un acontecimiento, como conocer la interpretación que le conceden los participantes y se reunió información acerca de lo percibido y sentido por los implicados, con el objetivo de comprender las complejas redes de relaciones que producen determinadas prácticas en las escuelas. Además, la presente investigación se centró en el paradigma crítico de modo que las prácticas no se analizaran como fenómenos aislados, sino en relación dialéctica con el contexto.

La metodología de investigación propuesta, por lo tanto, intento articular lo complejo, reflexionando sobre ello y sobre el conocimiento que se va produciendo con el objetivo de comprender el sentido y la naturaleza de la investigación. Así mismo, se trabajó construyendo un movimiento en espiral, de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria, lo cual permitió construir un esquema conceptual de apoyo para la comprensión de la realidad, facilitando la generación de categorías, combinando los procesos de obtención y el análisis de la información. De este modo, el análisis buscó "contemplar la totalidad de la configuración en la que se sitúa el actor y es por lo tanto holístico" (Gallart; 1993)

El proceso metodológico que tuvo lugar permitió la confrontación entre el material teórico conceptual y el material empírico, de modo que la interpretación buscó aproximarse al sentido de la acción de los sujetos entendidos como sujetos sociales. Se concibe, de esta manera que el relato de los implicados da elementos informativos pero debe asegurarse un ida y vuelta entre información y análisis para completar la espiral del enfoque cualitativo. Frente a esto, en el desarrollo de la investigación, la recolección y el análisis de datos estuvieron vinculados.

De este modo, en el trabajo investigativo convivieron la búsqueda por conocer la mayor cantidad de información posible junto con la intención de construir de manera vincular el dato significativo, de esta manera, el momento de encuentro en el campo con los sujetos de la investigación implicó un hecho total en el que lo más diminuto contiene un sentido (Carbonari; 2016). Por ello, en la presente investigación, el campo, en tanto espacio de producción y circulación de saberes, adquirió, un lugar preponderante.

Según Taylor y Bodgan (1992) en el muestreo teórico la recolección de datos y el análisis se dan al mismo tiempo. El muestreo teórico, de este modo, permitió el trabajo con conceptos que han sido considerados teóricamente relevantes. Los conceptos teóricos se fueron construyendo en el mismo proceso de análisis, en un continuo ida y vuelta entre la información empírica y la construcción teórica. Parafraseando a Strauss y Gorbín (1991), el muestreo teórico permitió descubrir las características y sus propiedades y sugerir interrelaciones dentro de la teoría ayudando de este modo al investigador a desarrollar comprensiones teóricas sobre el área a estudiar.

Por último, con respecto a mi rol como investigadora, al descartar toda posición neutral y aséptica traté de estar atenta a la implicación que particularmente en este caso,

por tratarse de instituciones educativas y de los maestros, se juegan aspectos que devienen de dimensiones psico-afectivas de mi propio rol, sin por ello desestimar la implicación. Parafraseando a Barbier (1977) en la medida que no sesgue mi visión y comprensión de los hechos, las percepciones, evocaciones, representaciones, son a su vez portadoras de un material que puede constituir una fuente valiosa de datos para “construir o reconstruir una realidad multifacética”.

La entrevista cualitativa

“Alguien podrá objetar que cuanto más tiende la obra a la multiplicación de los posibles, más se aleja del unicum que es el self de quien escribe, la sinceridad interior, el descubrimiento de la propia verdad.

Al contrario, respondo, que somos, que es cada uno de nosotros sino una combinatoria de experiencias, de informaciones, de lecturas, de imaginaciones.

Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un muestrario de estilos donde todo se puede mezclar continuamente y reordenar de todas las formas posibles...”

(Calvino; 1985)

En relación a las Técnicas de Obtención de Datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, y otros actores institucionales de escuelas secundarias a las que asiste población en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Rosario.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue seleccionada por considerarla un instrumento esencial de la investigación cualitativa. Dicha técnica, la entrevista cualitativa, apuntó, en palabras de Sammamed (1994), a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus palabras.

Desde esta perspectiva, Giobellina Brumara (1994) considera que la entrevista cualitativa constituye la herramienta central para el trabajo, en tanto permite aproximarnos a valores y concepciones que el otro expresa a través de enunciados,

silencios, expresiones corporales, gestos. La entrevista cualitativa fue entendida como relación social, como espacio de construcción intersubjetiva, como posibilidad de producción colectiva (Carbonari; 2016).

Las entrevistas permitieron reunir información acerca de aquello que no se pudo observar y que otros han observado, acerca de sentidos y significados que tienen las prácticas para los implicados, además de proporcionar un amplio conocimiento de casos abordados, a través de la conversación y el intercambio guiado por preguntas semi-estructuradas que hagan foco en el problema a investigar.

En este punto, se coincide con el planteo de Arfuch (1995) quien considera que pensar la entrevista es considerar los sentidos de la interacción, los sistemas de valoración del mundo que se ponen en juego en la conversación, la relación con otras formas discursivas, el modo en que se articula al contexto sociocultural, el desbordamiento, la disputa, el humor, y hasta la inconveniencia. De este modo, entiende que la entrevista se puede analizar como un ejemplo canónico ya que se construye a partir del derecho a preguntar, convocándose así a un acto perlocutorio en forma de respuesta inmediata que puede operar como un simple intercambio pero también como una instancia de verificación, de control o de denuncia.

En la entrevista, siguiendo el planteo de Arfuch el entrevistador deberá ser capaz de desarrollar habilidades pragmáticas durante el intercambio dialógico, lo cual permitirá el recabar información, dichas habilidades tendrán que ver con la claridad al plantear las preguntas, repreguntar, volver sobre un tema o cuestión que quedo pendiente, resumir, glosar o desarrollar lo sustancial de las afirmaciones del otro, hacer avanzar el dialogo, anular el silencio, aprovechar elementos inesperados pero relevantes, dar un giro radical si es necesario, abrir una polémica.

Dichas entrevistas fueron concretadas en base a tres momentos:

-El primero, la planificación de las entrevistas, constituye el momento pre-activo, al ser entrevistas semi-estructuradas se tendrá en cuenta la trayectoria personal del entrevistado, su formación y trayectoria en la institución, su trabajo y la enseñanza en la escuela.

-El segundo momento, la realización y concreción de las mismas.

-El tercer momento, la interpretación de los relatos docentes en donde se transforman en instrumentos de análisis para la investigación.

Las entrevistas fueron pensadas con el objetivo de captar el contenido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones, además de la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones (Sirvent; 2003).

Construcción del universo de estudio

Teniendo en cuenta las consideraciones previamente desarrolladas, se realizaron entrevistas a docentes y otros actores institucionales tales como directivos, docentes y facilitadores de la convivencia. Las entrevistas se llevaron adelante en tres escuelas de la ciudad de Rosario a las que asiste población en situación de vulnerabilidad social, entendiendo a las mismas como representativas del común de las instituciones educativas que se encuentran insertas en dicho contexto social.

Es menester señalar que los encuentros se efectuaron con la finalidad de conocer consideraciones y valoraciones de los docentes acerca de sus prácticas educativas realizadas en dichas instituciones entendiendo que guardan estrecha relación con el contexto sociocultural y político en el cual están inmersas.

Unidad de análisis y testimonios docentes

Resulta necesario aclarar que las entrevistas realizadas se llevaron a cabo en unidades educativas elegidas al azar, por contactos que los mismos docentes entrevistados me fueron facilitando, de otro modo, hubiese resultado muy difícil poder adentrarme en las instituciones educativas.

Por otro lado, los testimonios docentes fueron obtenidos a través de previos contactos con otros profesores, compañeros y entre los mismos entrevistados, esto facilitó la colaboración de los mismos. Cabe destacar que los docentes fueron contactados sin previo conocimiento.

En los relatos se puede observar que son docentes comprometidos con su labor, interesados por el aprendizaje de sus estudiantes y por lo que les sucede fuera de la escuela. Este aspecto pudo incidir en su voluntad de participar y brindar parte de su tiempo libre para concretar las entrevistas.

Se resalta también, que son profesores que se encuentran trabajando en instituciones educativas situadas en contextos vulnerables por propia elección y no por una cuestión circunstancial. Este punto, fue remarcado por los docentes varias veces, a lo largo de los diversos relatos, para destacar esta decisión de trabajar en barrios periféricos de la ciudad y diferenciarse de otros docentes que, en palabras de los

profesores entrevistados, muchas veces trabajan en zonas y barrios vulnerables de Rosario por cuestiones meramente monetarias.

Por último, corresponde dar a conocer que las entrevistas fueron realizadas en el año 2017 bajo un contexto caracterizado por bajas de presupuestarias, dicha realidad pudo haber incidido en los relatos docentes.

Caracterización de las instituciones educativas

Tal como ya se mencionó, el trabajo de campo fue realizado en base a entrevistas a docentes de tres instituciones educativas, de la ciudad de Rosario. Por instituciones educativas se entiende a *“organizaciones con función especializada que cuentan con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas y que expresan valores altamente ‘protegidos’ en una realidad social determinada”* (Fernández; 1994).

Dicha autora sostiene, además, que estas unidades dotadas de espacio, instalaciones y personal funcionan de un modo organizado y pretenden alcanzar metas propuestas por dicha institución. De este modo, cada establecimiento educativo, materializa las características de un modelo institucional general, expresando simultáneamente aquellas que la singularizan y las que hacen a un funcionamiento "requerido" (Lidia Fernández; 1994).

Las escuelas en las que se llevó a cabo el trabajo de campo se encuentran inmersas en zonas de vulnerabilidad social, dicha categoría se entiende, desde Castel (1991), como zonas pobladas de individuos precarios en cuanto a su relación con el trabajo y frágiles en su inserción relacional. En este sentido, el mencionado autor, considera a la pobreza no como un simple estado de escasez, sino como una diferencia construida en el seno de una sociedad actual determinada mediante la expresión de un déficit en torno a la constitución de la ciudadanía. De tal modo, afirma que la formación de los vínculos sociales se fraccionó y diversificó hasta quedar débilmente estructurada en torno a círculos o zonas, entre las cuales resulta difícil encontrar prácticas unificadoras.

Siguiendo esta línea, Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon (1997) plantean que en la presente era se superponen dos padecimientos, uno proveniente de conmociones socioeconómicas y otro que remite a los efectos del individualismo. En este contexto se entiende el desmoronamiento de las instituciones, la fragilidad de los vínculos y la tendencia a la fragmentación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, las unidades educativas en cuestión fueron:

E.E.M. Nro. 497

La escuela, conocida como “El Gaucho”, se encuentra ubicada en el barrio Hume situada en Avellaneda y Arijón, zona sudoeste de la ciudad de Rosario. El nivel secundario del establecimiento escolar se abrió luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional, es la única escuela secundaria de la zona, por tal motivo asisten chicos provenientes de otras escuelas primarias de barrios cercanos tales como Tío Rolo, Villa la Cariñosa y barrio Plata.

La institución ofrece la modalidad de Economía y Administración y cuenta con un equipo aproximado de 30 docentes y 180 alumnos distribuidos en cuatro divisiones de primer y segundo año, dos divisiones de tercer año, una de cuarto y una de quinto.

E.E.T. Nro. 407

La institución se encuentra ubicada en barrio Las Flores entre las calles España y 5 de Agosto, zona sur de la ciudad de Rosario. La escuela cuenta con 40 docentes y aproximadamente 300 alumnos quienes se encuentran distribuidos en tres turnos: mañana, tarde y vespertino que es el secundario, a la noche funciona un instituto terciario.

Dicha escuela abrió sus puertas en el año 2015 y posee dos orientaciones: Economía y Gestión y Educación Técnico- Profesional.

E.E.S. Orientada Nro. 545

El establecimiento educativo se encuentra ubicado en Camino Viejo a Soldini 2835, perteneciente al barrio Puente Gallego, zona sur de la ciudad de Rosario. Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional, el anexo de la escuela primaria N 1102 se convirtió en la E.E.S Orientada Nro. 545. Dicha institución posee la orientación de Economía y Administración.

Tiene tres divisiones que responden a primer año, dos divisiones a segundo y una en tercer, cuarto y quinto año. Cuenta con un total aproximado de 230 alumnos y 30 docentes.

Una mirada general acerca de las entrevistas

En el presente apartado, a modo de introducción, se expondrán a modo general aspectos comunes de las entrevistas, marcando, de este modo, recurrencias y discontinuidades entre las opiniones de los profesores. Luego del mismo, se desprenderán ejes los cuales van a ser tratados en forma particular y con mayor profundidad. Dichos ejes serán: el desgranamiento escolar, la extensión de la obligatoriedad escolar, el concepto de evaluación y el valor que los docentes le atribuyen a la educación.

Las entrevistas realizadas se llevaron adelante en instituciones educativas con el fin de analizar su realidad. Tal como se mencionó anteriormente, el trabajo de campo se llevó adelante en establecimientos escolares inmersos en espacios sociales de inestabilidad, este aspecto se hace presente en las entrevistas respecto a la influencia del contexto en las escuelas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“La comunidad de la escuela es postergada constantemente, muchos están atravesados por el consumo, hay problemáticas de abuso, son realidades individuales muy difíciles” (Fragmento de entrevista docente de artes visuales, E.E.T. Nro. 407)

“Creo que es imposible que el contexto social no influya en la escuela. Es muy difícil sostener los sueños, muchas veces el afecto y la contención no alcanza”. (Fragmento de entrevista docente de artes visuales, E.E.T. Nro. 407)

El desgranamiento escolar es una problemática que se resalta la mayoría de los docentes:

“Nos cuesta muchísimo, esa es una de las mayores debilidades. Es terrible, uno está dando un tema y a la próxima clase no vienen y no sabes qué hacer, es uno de los grandes problemas que tiene la escuela” (Fragmento de entrevista docente de geografía, E.E.M. Nro. 497)

“Son chicos que muchas veces no pueden sostener sus trayectorias educativas porque tienen que trabajar, si no lo hacen no comen. Nosotros, los docentes, trabajamos y pensamos cómo hacer para que se queden en la escuela y se lleven algo, pero muchas

veces las realidades son complicadas”. (Fragmento de entrevista docente de historia, E.E.M. Nro. 545)

Por otro lado, los relatos coinciden en que las dinámicas de clase de los docentes son diferentes en cada escuela dependiendo el grupo y la institución. Los docentes explicitan que, en estas instituciones inmersas en contextos de vulnerabilidad, deben partir del interés y del afecto con los chicos para poder trabajar en la clase, de otra forma es muy difícil:

“Trabajo mucho desde el vínculo, me acerco, pregunto qué les pasa y a partir de ahí empiezan a trabajar (...) Por ahí algún chico esta triste, me acerco... le pregunto y generalmente a partir de ahí empiezan a trabajar. Otros por ahí siguen con la misma actitud pero también hay que ver que les está pasando, por ahí son cuestiones muy difíciles de chicos que son abusados, cuestiones que yo creo que el docente no puede hacer demasiado”. (Fragmento de entrevista docente de lengua y literatura, E.E.M. Nro. 497)

“(...) Hay una nena, por ejemplo que supe ahora de su historia de vida, la nena estaba con sus hermanitos a la deriva, la mamá la había dejado y ahora vive con su tía y está contenta. Es una nena que a mí me había llamado la atención, antes de saber esto, porque es súper dulce, cariñosa y entonces después me di cuenta de que por eso es tan cariñosa y tan demostrativa, de a poco te vas enterando de cuestiones así”. (Fragmento de entrevista docente de lengua y literatura, E.E.M. Nro. 497)

Del mismo modo, los entrevistados coincidieron con el intento de establecer relaciones por parte de la escuela lazos con la comunidad, el salir a la calle y estar presente como institución es importante:

“La dirección trata de buscar la forma de comunicarse. Con la familia, con los tutores, con el barrio. Sabemos que lo que el chico cuenta en la casa es distinto a lo que pasa en el aula”. (Fragmento de entrevista docente de geografía, E.E.M. Nro. 497)

Con respecto a la evaluación, los docentes entienden que las evaluaciones tradicionales no dan resultado y por lo tanto hay que repensarlas. En los distintos relatos los docentes afirmaron que tienen en cuenta el esfuerzo de los chicos más allá del resultado obtenido en las evaluaciones:

“En la cuestión de la nota siempre tira más el esfuerzo, el compromiso del alumno, no podemos dejar de reconocerlo, por más que no responda a los estándares fijados, no podemos dejarlo de lado” (Fragmento entrevista docente de geografía, E.E.M. Nro. 497)

“(…) A mí me pega mucho la cuestión emocional, hay chicos que son muy abnegados pero que les cuesta mucho y se esfuerzan y yo a ese chico lo apruebo o si hay chicos que han faltado y sé que fue por alguna cuestión complicada a fin de año también lo tengo en cuenta. Nosotros tenemos clases de orientación, yo generalmente mando a todos a diciembre porque si no en febrero no vienen” (Fragmento de entrevista docente de lengua y literatura, E.E.M. Nro. 497)

Respecto a la Ley N° 26.206 y la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria hubo diversas respuestas, algunos de los profesores entrevistados afirmaron que la Ley es buena y la defienden, mientras que otros por su parte, refieren a que si bien normativamente es interesante, la misma no regula lo que pasa en realidad en el interior de las escuelas al considerar que en la actualidad no se cumple la obligatoriedad de la escuela secundaria:

“Yo creo que las políticas inclusivas están bien pero hay que acompañarlas con equipo, con personal, con infraestructura, hay que acompañarlos con herramientas, con materiales, entonces queda muy lindo en los papeles cuando hablamos de inclusión pero si queremos incluir a distintos alumnos y no tenemos un equipo presente, un gabinete presente la inclusión queda en los papeles. Si no tenemos personal para acompañar esa inclusión, docentes, preceptores, eso queda ahí”. (Fragmento de entrevista docente de biología, E.E.M. Nro. 497)

“(…) Apuntaron a generarlas, falta mucho, hay que mejorarla, hay que diversificar la propuesta que sea más flexible la asistencia, la regularidad, la disciplina estructurada. Que sea más libre en la elección de la propuesta. Acá en esta zona, en zona sudoeste las tres escuelas secundarias tienen la misma modalidad que es economía y administración. Nosotros quisiéramos que haya una escuela con otras terminalidades, otras modalidades, quizás algunas escuelas más de oficio para proponer otro tipo de actividades, proponemos otro tipo de tiempo, otro tipo de modalidad, otro tipo de cursado para que los chicos puedan finalizar la escuela”. (Fragmento de entrevista a Vicedirectora, E.E.M. Nro. 497)

En referencia a los organismos ministeriales provinciales y la relación con la escuela, uno de los docentes sostiene:

“Dentro de todo lo posible está, a veces más, a veces menos... a veces lento pero actúa”. (Fragmento de entrevista docente de biología, E.E.S. Orientada Nro. 497)

En este sentido, la vicedirectora de una de las escuelas, en referencia a las políticas provinciales afirma:

“Creo que en los últimos diez años la provincia no considero algunas de las políticas educativas nacionales sino que fueron reformuladas y adaptadas”. Haciendo mención, en algunos casos, a la escasa articulación entre las políticas implementadas a nivel nacional y provincial. (Fragmento de entrevista a vicedirectora, E.E.M. Nro. 497)

Por último, cabe resaltar que dos de las instituciones secundarias en las cuales se llevaron adelante entrevistas fue inaugurada luego de la sanción de la Ley:

“En esta institución, la Ley impacto directamente, significó su apertura, antes solo estaba 8vo y 9no y ahora paso a ser una escuela secundaria. Y en el rol docente también significo más trabajo, más dedicación, más atención” (Fragmento de entrevista a vicedirectora, E.E.M. Nro. 497)

Interpretación de testimonios docentes: Ejes a considerar

A continuación, considerando la importancia de los siguientes aspectos, resulta necesario abordar cada uno en forma específica, vinculando los testimonios de los docentes con material teórico:

-La escolarización de los jóvenes y la producción de distintas trayectorias educativas: La problemática del desgranamiento escolar.

-La extensión de la obligatoriedad escolar y la masificación de la escuela media

-La evaluación: Una metáfora para pensar la escuela

-El valor de la educación: La escuela como ámbito para generar ciudadanía

La escolarización de los jóvenes y la producción de distintas trayectorias educativas: La problemática del desgranamiento escolar

“Comenzamos con cuatro primeros años y terminamos con un quinto, muchos alumnos dejan de venir a la escuela” (Fragmento de entrevista a vicedirectora, E.E.M. Nro. 497)

Tal como se señaló en el anteriormente, el desgranamiento es una de las mayores debilidades institucionales que los docentes resaltaron en sus testimonios. Ante ello, resulta necesario desarrollar que se entiende por trayectoria educativa y en qué sentido los docentes hablan de desgranamiento escolar:

Hablar de trayectoria implica hablar de temporalidad de experiencias y en este sentido Montes (2011) plantea que el concepto de trayectoria es uno de los principales tópicos de la sociología expresándose en pares contrapuestos como acción- estructura y decisión- condicionamiento.

Abordar el estudio de las trayectorias implica referirse al desajuste entre estructuras objetivas o posiciones sociales y las experiencias de los sujetos. Siguiendo a Terigi (2010) la trayectoria educativa de los sujetos no debe reducirse a la trayectoria escolar de los mismos, ya que se generan otros aprendizajes por fuera de la institución escolar.

Poniendo principalmente el foco en las trayectorias escolares se piensa que con las leyes de obligatoriedad y sucesivas obligaciones por parte del Estado, la familia y los estudiantes, hoy en día todos los niños ingresan a los seis años a primer grado, sin embargo, la realidad nos muestra que no en todos los casos es así, habiendo una cierta proporción de chicos que no logra ingresar, sea por razones culturales, económicas, familiares o por falta de vacancia.

Por otra parte, también está el fenómeno del ingreso tardío y obviamente los casos de los chicos que no permanecen y por distintos motivos dejan de ir a la escuela, tal es el caso del desgranamiento escolar.

En este punto, uno de los docentes entrevistados afirma:

“Hay mucho desgranamiento. Los chicos están atravesados por muchas cuestiones. Es difícil sostener la escolaridad, sobre todo en el turno vespertino” (Fragmento de entrevista docente de Artes Visuales, E.E.T. Nro. 407)

Frente a esto, Terigi sostiene que se produce un desfase entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales que los estudiantes realizan a lo largo de su escolaridad. La trayectoria teórica implica ingresar a los seis años a primer grado, avanzar año tras año y graduarse en el último año asignado. Sin embargo, muchas trayectorias escolares, siguen otro cauce y no se estructuran del mismo modo que las teóricas, en esta medida las trayectorias reales muestran entradas, salidas, repitencias, cambios, ausentismos y demás alternativas.

“El desgranamiento es algo que nos cuesta muchísimo, es una de las mayores debilidades (...) hay chicos que uno piensa que no se atreven a progresar y uno piensa qué es lo que falla y si, tal vez las historias personales, es triste y en esta escuela el desgranamiento se nota mucho” (Fragmento de entrevista de Geografía, E.E.M. Nro. 497)

“Muchas veces los chicos dejan de venir a la escuela porque tienen que salir a trabajar, las familias no dimensionan el hecho de que la escuela sea obligatoria, hay chicos trabajando en la calle cuando en realidad tienen que estar dentro de la escuela, aprendiendo” (Fragmento de entrevista de Geografía, E.E.M. Nro. 497)

Estos factores se acrecientan con problemas como la invisibilización de las trayectorias escolares entre los estudiantes que “no siguen el cauce lógico” y abandonan la escuela, las relaciones de “baja intensidad” del estudiantado con los establecimientos escolares tomando el concepto Kessler (2004), el ausentismo de los estudiantes y la “sobreedad” teniendo en cuenta esa desfase entre la edad del estudiante y la edad que se supone que debería tener quien asiste a la escuela en un cierto año escolar y los bajos logros de aprendizaje.

“Los chicos están atravesados por un montón de cuestiones sociales que van más allá de la escuela y eso hace que sus trayectorias escolares no sean regulares. Muchos, como ya te comente, tienen que salir a trabajar para sobrevivir” (Fragmento de entrevista docente de Historia E.E.S. Orientada Nro. 545)

En función de lo mencionado anteriormente, Terigi plantea el concepto de cronologías de aprendizaje enunciando las múltiples cronologías por contraposición al aprendizaje monocrónico cuyo supuesto fundamento es la enseñanza graduada y simultánea.

“Cada clase es un volver a empezar ellos están ahí, en ese momento circunscripto a esos 40 minutos y no les podes pedir mucho más”. (Fragmento de entrevista docente de Geografía, E.E.S. Orientada Nro. 545)

Considerando estas diversas realidades, Tenti Fanfani (2003) sostiene que para cambiar las realidades de las escuelas secundarias se requieren al menos tres ingredientes:

- 1) saber qué hacer y cómo hacerlo;
- 2) tener la voluntad política y el poder efectivo para realizarlo;
- 3) movilizar los recursos necesarios y significativos tanto económicos, como tecnológicos y temporales.

Sin alguno de ellos, las reformas quedan en el aspecto normativo pero no en las aulas.

La extensión de la obligatoriedad y la masificación de la escuela media

“Creo que la obligatoriedad es parte de un largo proceso, que todavía no se terminó de implementar” (Fragmento de entrevista docente de Bellas Artes, E.E.S. Orientada Nro. 545)

En diferentes tonos y con distintas palabras los testimonios docentes, frente a esta problemática, son similares al relato anteriormente expuesto. En esta sintonía, se entiende, tal como se señaló a lo largo del marco teórico, que la extensión de la escolaridad no trajo aparejada una disminución de las desigualdades sociales y escolares, sino que las han transformado y reconstruido:

“Creo que a ningún gobierno verdaderamente le importa la educación si bien la Ley de Educación, en algunos puntos, me parece avanzada considero que no se aplicó del todo, por ejemplo, la Ley de Educación Sexual Integral y la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria son políticas que están bien pensadas en la realidad no se cumplen”. (Fragmento de entrevista de Lengua y Literatura, E.E.S. Orientada Nro. 545)

“Para mí la obligatoriedad es algo que lleva tiempo, creo que no es algo que esté instalado, es difícil hacerles entender a los chicos y a las familias que educarse es un derecho. A mí me parece bien que sea obligatorio pero es algo que todavía no se logró”. (Fragmento de entrevista docente de Lengua y Literatura, E.E.S. Orientada Nro. 545)

En este sentido, Landreani (2000) afirma que las políticas de extensión de la obligatoriedad ocultan el desarrollo desigual del sistema escolar favoreciendo su carácter selectivo y piramidal al entender que el cambio no incentiva una mayor escolaridad, sino que refuerza la división social de las escuelas al no reconocer que los sistemas escolares parten de condiciones de desigualdad social estructural.

“A mí me parece bárbaro que la escuela sea obligatoria pero no sé hasta dónde se puede cumplir, muchas veces los chicos tienen que salir a trabajar” (Fragmento de entrevista de Geografía, E.E.M. Nro. 497)

“La escuela se hace obligatoria pero no hay políticas que hagan que los chicos se queden en la escuela” (Fragmento de entrevista a Directora, E.E.T. Nro. 407)

La desigualdad no se expresa solo en las figuras de exclusión sino también por la estratificación de las alternativas escolares (Braslavsky; 1986). Desde esta perspectiva, los mismos años de escolaridad pueden esconder desigualdades en el valor asignado a la educación.

“En los últimos años, las políticas educativas hicieron que la educación secundaria vaya en decaimiento en cuanto a contenidos y el nivel de exigencia” (Fragmento de entrevista de Biología, E.E.M. Nro. 497)

En diversos relatos docentes, se percibe, la necesidad de reafirmar los valores que orientan la extensión de la obligatoriedad escolar y redefinir su sentido, ya que, el ampliar la oferta escolar poco pudo hacer para contrarrestar los diversos determinismos escolares, sociales y personales de los chicos. Del mismo modo, testimonios destacan el valor de la normativa pero expresan que al interior de las familias y ante la urgencia de la realidad la Ley pierde sentido cuando los chicos tienen que dejar de ir a la escuela para salir a trabajar:

“A ver, si bien la escuela es obligatoria y es un derecho, veo que las familias en sí no lo llevan a cabo. Lo veo lejos del discurso político que ingresan treinta chicos y egresan los mismos treinta, la realidad no lo marca, siempre egresan menos que los que ingresan” (Fragmento de entrevista de Biología, E.E.M. Nro. 497)

Por otro lado, resulta necesario destacar relatos que en contraste a los anteriores, entienden que las políticas educativas implementadas durante los últimos años le dieron forma y sentido a la escuela secundaria:

“Tenemos secundario gracias a las políticas de la última década” (Fragmento de entrevista de Historia, E.E.S. Orientada Nro. 545)

“Para esta escuela, el impacto de la Ley fue vital, significó su apertura y obviamente eso afecta a nuestra función”. (Fragmento de entrevista de Historia, E.E.S. Orientada Nro. 545)

“A mí me parece que fueron muy buenas, sobretudo el tema de la obligatoriedad del secundario, mucha gente que no tenía acceso a la escuela secundaria lo hizo. Por eso lo celebro, lo valoro. Después hubo muchos programas de acompañamiento, muchas

publicaciones, muchos libros, el plan conectad igualdad, son políticas que nos pusieron a todos en el mismo lugar aunque por supuesto no alcanzaron, considero que se debe seguir trabajando en base a ello” (Fragmento de entrevista a Vicedirectora, E.E.M. Nro. 497)

“Considero que en su mayoría fueron buenas quizás faltó control o acompañamiento pero actualmente notamos muchas diferencias con respecto a la década anterior” (Fragmento de entrevista a Directora, E.E.T. Nro. 407)

Como factor común a todas las entrevistas, los docentes, expresan lo positivo de la extensión de la obligatoriedad escolar y marcan la necesidad seguir trabajando en pos de ello mediante una mayor presencia del Estado y la creación de gabinetes psicopedagógicos y equipos socioeducativos que trabajen en forma articulada con la escuela:

“Yo creo que las políticas inclusivas están bien pero hay que acompañarlas con equipo, con personal, con infraestructura, hay que acompañarlos con herramientas, con materiales (...) Si no tenemos personal para acompañar esa inclusión: docentes, preceptores y demás, eso queda ahí” (Fragmento de entrevista docente de biología, E.E.M. Nro. 497)

En este sentido, se coincide con Tenti Fanfani (1992) al entender que la expansión de la escolaridad contemplada a nivel normativo no trae necesariamente aparejada la disminución de las desigualdades escolares y sociales:

“Creo que quedo en lo normativo, lamentablemente no se cumple. Es lo esperable, es mi deseo e insistencia pero no pasa en la realidad, sería hipócrita decir que sucede” (Fragmento de entrevista de Artes Visuales, E.E.T. Nro. 407)

Siguiendo esta línea, se entiende desde Terigi (2012) que las leyes de obligatoriedad escolar si bien amplían en número de años que se debe permanecer en la escuela, entendiéndola como un derecho pero sin embargo se pueden seguir generando prácticas expulsoras al interior de las instituciones educativas. En otras palabras, la escuela puede estar disponible y sin embargo, una parte de la población no asistir, ingresar tardíamente o abandonar rápidamente.

Frente a ello, Tenti Fanfani, menciona que es importante no analizar en forma aislada las dimensiones de la escuela relacionadas con los recursos más fácilmente cuantificables, sino también los objetivos, contenidos, métodos y relaciones sociales que se generan en su interior. De este modo, sostiene que los recursos no deben ser evaluados en sí mismos, sino en función de las necesidades educativas que se pretenden satisfacer.

En referencia a este punto, toman sentido las palabras de Silvia Bleichmar (2008) al considerar que las instituciones educativas en tanto formadoras de subjetividades, deben ayudar a desarrollar y trabajar en proyectos colectivos que se sostengan en la realidad a crear, partiendo de lo existente y trabajando desde allí para reconstruir la escuela con el objetivo claro de despertar las posibilidades y capacidades que todo niño/a tiene más allá su realidad socioeconómica, sosteniendo y acompañando, de esta manera, las trayectorias educativas.

La evaluación: Una metáfora para pensar la escuela

El presente apartado parte de considerar que la forma de entender y de llevar adelante las prácticas evaluativas refiere al modo de concebir la educación por parte de los docentes. En este punto se entiende que el profesor cuando decide evaluar a los estudiantes teniendo en cuenta, por ejemplo, el esfuerzo realizado por el mismo en base a conocer su historia personal o por el contrario, cuando evalúa al alumno desde una óptica basada en cumplir o no con lo pautado en la clase, deja entrever su visión propia acerca de lo que entiende por educación, lo que espera de ella y el para qué de la misma.

En referencia al aspecto mencionado anteriormente, resulta necesario analizar el papel cumple la evaluación y cómo se piensa dicha práctica para luego repensar qué función cumple la escuela y reflexionar acerca de si dicha función es común a todas las instituciones educativas sea cual fuese el contexto en el cual están inmersas.

“Evaluar es muy complicado creo que el sistema de acreditación esta desactualizado. Las evaluaciones tradicionales no dan resultado por eso evaluó el trabajo en las clases, tengo en cuenta su desempeño, el comportamiento, la asistencia” (Fragmento de entrevista docente de Lengua y Literatura, E.E.S. Orientada Nro. 545)

“No hago la misma evaluación para todos, evaluó mucho el esfuerzo, el empeño y muchas cosas fuera del trabajo del aula. Considero las problemáticas que muchas veces atraviesan los chicos, intento que no se lleven mi materia” (Fragmento de entrevista docente de Materiales para la construcción, E.E.T. Nro. 407)

Frente a las voces de los docentes, resuenan las palabras de Santos Guerra quien invita a pensar acerca de lo que llamamos éxito y fracaso escolar. En este sentido, el autor, se pregunta por qué hablamos de éxito en el sistema educativo si los grandes triunfadores del mismo son lo que generan las condiciones de desigualdad e injusticia al resto.

“Los chicos muchas veces son brillantes pero influye la falta de oportunidades. Las oportunidades no son las mismas para un chico de clase baja con respecto a otro de clase media o alta. Es una cuestión angustiante” (Fragmento de entrevista de Historia, E.E.S. Orientada Nro. 545)

Cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y similar para todos lo que hace es acentuar aún más las diferencias: *“¿Cómo van a obtener resultados similares en las pruebas un niño que tiene en su casa ayuda, de sus padres, de profesores particulares, materiales especializados y, sobre todo, un clima favorable frente a otro que no dispone de ayuda alguna y que por el contrario, vive en ambiente culturalmente depauperado?”* (Santos Guerra; 1998)

“Yo en general, al evaluar, termino optando por la permanencia de los chicos” (Fragmento de entrevista docente de Geografía, E.E.S. Orientada Nro. 545)

“Soy muy criticada porque mucha gente me dice que soy la que siempre aprueba y en realidad claro que los apruebo. La nota la pongo en función de escuchar y comprender quién es el otro y su realidad” (Fragmento de entrevista docente de Artes Visuales, E.E.T. Nro. 407)

Hallack (1977), entendiendo esta realidad de desigualdad y fragmentación educativa, señala que la gratuidad de los estudios, si bien en cierta medida favorece la escolarización de niños que viven en condiciones de vulnerabilidad, es insuficiente para igualar el “peso financiero” de la educación entre los diversos grupos sociales, y considera, de esta manera que se sigue imposibilitando una verdadera democratización de la enseñanza.

Frente a esto, Trend (1995), afirma que la finalidad esencial de la pedagogía debe ser proporcionarles los medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles las herramientas para transformarla.

“La diferencia con otras escuelas en las que trabajé tienen que ver con la falta de oportunidades que tienen estos chicos respecto a otros” (Fragmento de entrevista de Historia, E.E.S. Orientada Nro. 545)

Parafraseando a Santos Guerra, frente a estas discusiones y con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor, queda claro que es preciso someter la evaluación y a las prácticas educativas en general a un estado de permanente reflexión, centrando la atención en lo que pasa dentro de las instituciones educativas pero sin perder de vista lo que sucede en la política.

En este sentido, se considera que el foco de las prácticas educativas, del proceso de enseñanza- aprendizaje y de las evaluaciones debe estar puesto en humanizar y concientizar a los estudiantes, en palabras de Bolton (2013), educar es humanizar, por ello, coincidiendo con dicho autor, hacernos humanos es la gran tarea de la educación.

“Trato de pensar cómo hacer para que lo que se da en la escuela y en mi materia les sirva, privilegio la escucha, el acompañamiento, son chicos que tienen muchas dificultades no solo académicas si no también sociales y uno como docente no puede mirar para el costado” (Fragmento de entrevista de Historia, E.E.S. Orientada Nro. 545)

En este punto, concientizar implica construir juntos conocimientos que ayuden a develar la realidad y generar prácticas educativas que proporcionen a los estudiantes herramientas que le permitan habitar los espacios con mayor libertad y empoderamiento. De esta forma, se apuntará a una comprensión más global e integrada en referencia a los saberes a enseñar y aprender, teniendo como finalidad el posibilitar herramientas que permitan crear procesos que generen cotidianamente condiciones para aprendizajes y enseñanzas más significativas.

“Les exijo porque es mi función, creo que son chicos capaces y tienen el mismo derecho a educarse que otros” (Fragmento de entrevista de Historia, E.E.S. Orientada Nro. 545)

La preocupación por generar prácticas educativas inclusivas tiene que ver con esperar, parafraseando a Terigi (2012), que el paso por la escuela asegure a todos una formación compartida, donde no existan condicionamientos sobre lo que los estudiantes podrán seguir estudiando dependiendo de a qué escuela han asistido y visibilizando practicas injustas donde se generen oportunidades desiguales dependiendo de la clase social de los estudiantes.

“Ideológicamente soy la misma en todas las escuelas, por ahí cambia el modo de dar la clase o los contenidos que doy, no es que de menos porque piense que no pueden pero a veces se requiere llegar a los mismos contenidos de otra manera y eso puede llevar mucho más tiempo” (Fragmento de entrevista de Lengua y Literatura, E.E.S. Orientada Nro. 545)

Siguiendo a Terigi, el considerar los aspectos anteriormente expuestos nos lleva a cuestionar el significado de “lo común” ya que al pretender que todos vayan a la misma escuela debemos preguntarnos a qué escuela, para aprender qué y decidido por quiénes.

“Cada chico es un mundo, no se puede evaluar de la misma manera. Intento que se cumplan ciertos requisitos pero sé que hay chicos que tienen más dificultades que otros” (Fragmento de entrevista docente de Materiales para la construcción, E.E.T. Nro. 407)

Desde esta perspectiva, se entiende que el asegurar a todos las mismas condiciones básicas de ingreso y oferta educativa no garantiza la inclusión. En palabras de Terigi, lo que refleja el discurso de la igualdad de oportunidades es que las instituciones educativas a las que asisten estudiantes de sectores vulnerables no ofrecen las mismas condiciones edilicias, de contenido y recursos que las escuelas a las que asisten sectores más pudientes. Del mismo modo, cuando se pretende que todos aprendan lo mismo, se entiende que lo mismo no es sinónimo de inclusión:

“Lo que entra en cuestión es que lo mismo sea lo común. Un currículum común no es simplemente un currículum unificado; es un currículum que ha sido y continúa siendo sometido a evaluación en cuanto a su capacidad de promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses (...) en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales” (Terigi; 2012)

Concibiendo estos aspectos, un currículum donde lo común no signifique lo mismo sino que implique una apertura a la diversidad, plantea cuestiones difíciles de resolver a corto plazo y conduce a repensar y modificar algunas prácticas educativas naturalizadas.

El valor de la educación: La escuela como ámbito para generar ciudadanía

Luego de analizar los testimonios de los profesores en función de los anteriores aspectos, resulta necesario vincular, con aportes teóricos, lo referido por los docentes respecto al valor y a los sentidos que le otorgan a la escuela actual en contextos de vulnerabilidad social:

“Un año más que un pibe está en la escuela es como un año más de vida de ellos”
(Fragmento de entrevista docente de Artes Visuales, E.E.T. Nro. 407)

La escuela se hace en el transcurrir de las diversas historias de los chicos, es una institución que fabrica subjetividades y genera lazos de pertenencia o de exclusión (Kaplan; 2017), por ello, en tiempos de grandes desigualdades sociales y económicas enfrentar el sufrimiento es una de las tareas más complejas y necesarias. Esta realidad se percibe en las palabras de los profesores entrevistados:

“En la escuela hay muchas soledades, mucha discriminación y estigma social. La comunidad de la escuela es postergada constantemente, muchos están atravesados por el consumo, hay problemáticas de abuso, son realidades individuales muy difíciles, frente a ello, nuestro papel es fundamental”. (Fragmento de entrevista docente de Artes Visuales, E.E.T. Nro. 407)

“La escuela te atraviesa, te constituye pero no sé si en todos los casos puede modificar. En algunos si en otros no, hay cuestiones que son más fuertes y no es solo la escuela, es del Estado y de las políticas educativas en general” (Fragmento de entrevista de Artes Visuales, E.E.T. Nro. 407)

La escuela y el aula son un microcosmos de lo social, en tal sentido, Kaplan afirma que los problemas sociales no son ajenos a las instituciones educativas porque quienes van y quienes se ven imposibilitados de ir los padecen. Del mismo modo, debe ser entendida la violencia escolar, considerando desde Míguez (2008) que dicho fenómeno es resultado de condicionamientos sociales y económicos que indican en él:

“Siempre hay malestares, hay problemáticas sociales que nos atraviesan sobre todo en el ciclo inicial del año, son problemáticas que traen del barrio o familiares, muchos de los hechos de violencia que se generan dentro de la escuela responden a

ello. Frente a dichas situaciones, toma importancia el trabajar en conjunto, les pido opiniones a los docentes y trabajamos para solucionarlas” (Fragmento de entrevista a Vicedirectora, E.E.M. Nro. 497)

Parafraseando a Kaplan (2017), los problemas sociales no son ajenos a los establecimientos educativos porque quienes van y quienes se ven imposibilitados de ir los padecen, tornándose difusos e inciertos los límites entre el adentro y el afuera de las instituciones. Frente a este contexto, las escuelas participan reforzando o bien contrarrestando los muros simbólicos que separan, segregan y excluyen:

“En mi tarea cotidiana privilegio la contención, la principal dificultad que atravesamos es el luchar entre mantenerlos acá dentro y enseñarles conocimiento, no se pueden las dos cosas y generalmente la que impera es el retenerlos y mantenerlos en la escuela” (Fragmento de entrevista docente de Geografía, E.E.S. Orientada Nro. 545)

“Privilegio la amorosidad, la educación desde el encuentro con el otro. Muchas veces te encontras con adolescentes que no tienen quién les diga “Hola” “¿Cómo estás?” o un “cuídate”. Insisto en generar prácticas que les sean significativas a los chicos” (Fragmento de entrevista docente de Artes Visuales, E.E.T. Nro. 407)

Considerando esta realidad, toman importancia las palabras de Marcela Martínez (2014) quien entiende que es en el encuentro cotidiano donde radica la potencia de las instituciones educativas y todo su despliegue en la sociedad, en la importancia de generar lazos y de sentirse parte. Es en la trama vincular donde puede construirse un territorio simbólico sobre el cual tejer lazos de solidaridad, respeto y reconocimiento.

Los diversos testimonios de los docentes, en este punto, reflejan, en palabras de Kaplan, escenarios de silenciamiento del padecimiento social donde la escuela se presenta como el único horizonte simbólico de posibilidad para torcer sus destinos, visibilizando y reivindicando aquello que la sociedad desestima. En la escuela se materializa la promesa de un futuro, de un cambio, de un pasaje hacia otro lugar:

“Uno lucha entre mantenerlo acá dentro y si, los mantenes, pero ¿y después?” (Fragmento de entrevista docente de Geografía, E.E.S. Orientada Nro. 545)

“Yo creo que hay chicos a los que la escuela los ha sacado de la calle (...) Yo creo que sí, no se da en todos los casos pero algunos hay y eso es lo que se intenta”. (Fragmento de entrevista docente de biología, E.E.M. Nro. 497)

De allí la importancia de una educación política transformadora. En palabras de Freire, necesitamos una "educación como práctica de la libertad" y una escuela creadora, en la perspectiva del inédito viable. En este sentido, uno de los docentes entrevistados, resalta:

“Es importante mirarlos, escucharlos, contenerlos, tratar de darles herramientas que les sirvan fuera de la escuela” (Fragmento de entrevista docente de geografía, E.E.S. Orientada Nro. 545)

Sandra Nicastro (2016) sostiene que cuando la relación pedagógica se organiza alrededor de un proyecto con valor en la utopía, surgen ideas, que a pesar de ser complejas en sí mismas al considerar la confrontación diaria de los deseos, expectativas y lugares de cada uno, posibilitan a los estudiantes ser productores de su historia, y así, de esta manera, el potencial de utopía opera como organizador y meta del funcionamiento del grupo.

La mirada está en dar respuesta al presente y desde allí proyectar el porvenir. Una relación pedagógica organizada de este modo, encuentra poder de convocatoria y sentido.

“Es muy importante la función que la escuela cumple, es un lugar donde los chicos se sienten mirados y escuchados. Los chicos, algunos, generan vínculos con la escuela enormes, cuando hay compromiso e identificación la escuela genera muy lindas situaciones”. (Fragmento de entrevista Lengua y Literatura, E.E.S. Orientada Nro. 545)

En este repensar las prácticas educativas toma sentido la referencia a Redondo (2004) quien entiende que la educación implica hilvanar sentidos democráticos, plurales e ineludibles para pensarla vinculada a aquello que ya no está pero que aún está por venir. En este marco, las escuelas debieran interrogarse sobre su papel y reconstruir su para qué, no solo determinado por lo que le falta, por lo que ya no es, sino también y sobre todo, por aquello que, frente a los límites, es posible -y necesario- abrir, construir y proyectar.

Siguiendo este punto, Bolton (2013) sostiene que educar se transforma en un acto de creación de cultura, en un proceso de producción y recreación y no meramente en transmisión pasiva de conocimientos y saberes culturales.

“Pienso que la escuela da expectativas, abre posibilidades, si bien es importante el sostén de la familia pienso que el venir a la escuela es fundamental, tenemos muchos casos de chicos que terminaron la escuela y siguieron estudiando, eso es muy importante” (Fragmento de entrevista a Directora, E.E.T. Nro. 407)

Por otra parte, cuando los estudiantes dejan de asistir a la escuela, debido a diversas realidades que pueden incidir en tal decisión y producto tanto de la imposibilidad de la sociedad en general como de la escuela en particular de dar respuesta a dichas situaciones, uno de los docentes afirma:

“Los estudiantes que abandonan, a la larga, terminan presos o muertos” (Fragmento de entrevista Lengua y Literatura, E.E.S. Orientada Nro. 545)

Kaplan (2017) señala que la escuela es el lugar privilegiado para la construcción del lazo de pertenencia, transformándose en un espacio de construcción de nuevos posibles colectivos, para mostrar “otros mundos” que sean habitables para todos. El hecho de lograr una identificación y una pertenencia, el formar parte de un todo mayor, el ser incluido, manifiesta las condiciones de posibilidad para constitución de subjetividades:

“No sé si la escuela es el mejor lugar del mundo pero si es un lugar para que vengan para que se sientan contenidos, respetados y escuchados, muchas veces es el único que tienen” (Fragmento de entrevista docente de Artes Visuales, E.E.T. Nro. 407).

Por otro lado, la mencionada autora, entiende que la sociedad, en este último tiempo, está dando una batalla cultural por la ampliación de derechos de adolescentes y jóvenes, pero al mismo tiempo, señala que persisten figuras y acciones penalizantes en las cuales es preciso seguir trabajando.

Ante esto, se afirma que la realidad en la cual estamos inmersos, impone desafíos y abre una oportunidad de ampliación simbólica de experiencias juveniles, de enseñar con gestos y palabras sobre lo humano y la necesidad de igualdad y justicia.

Por último, se coincide con Kaplan, al considerar que la dimensión socioemocional de la convivencia escolar desafía a visibilizar las expresiones de violencia, racismo y estigmatización que se generan en las instituciones educativas a la par de reflexionar sobre la capacidad de reparar heridas sociales e incluir a los que fueron y siguen siendo excluidos del sistema.

Conclusiones finales

*“Levantar el papel donde escribimos/ y revisar mejor debajo.
Levantar cada palabra que encontramos/ y examinar mejor debajo.
Levantar cada hombre/ y observar mejor debajo/ Levantar a la muerte y
escudriñar mejor debajo/ Y si miramos bien/ siempre hallaremos otra huella.
No servirá para poner el pie/ ni para aposentar el pensamiento pero ella
nos probará/ que alguien más pasado por aquí”*

(Juarroz; 2008)

Una vez finalizado el presente trabajo, luego de desarrollar el marco teórico y analizar, en base al mismo, los testimonios docentes respecto a los ejes anteriormente expuestos considerando a los mismos desde los objetivos planteados al comienzo del escrito; se percibió que el desgranamiento escolar es una problemática recurrente que atraviesan las instituciones educativas situadas en barrios periféricos de la ciudad de Rosario.

Frente a esta realidad, se entiende la necesidad de repensar los formatos escolares tradicionales. En este sentido, tal como se desarrolló en el marco teórico, Ziegler (2011) concibiendo la realidad fragmentada del sistema educativo sostiene que resulta difícil el mantenimiento de la estructura pedagógica tradicional al tiempo que se produce la extensión del nivel medio. De este modo, señala que parece más factible generar nuevas propuestas e instituciones que conmover y modificar las prácticas al interior de las escuelas. En esta sintonía, la autora, entiende propuestas que procuren introducir, cambios referidos al formato tradicional de la escuela media, tales como algunos elementos presentes que se llevan adelante en las escuelas de reingreso.

Al respecto, la directora de una de las escuelas en las que se llevaron adelante entrevistas, comenta:

“Nosotros quisiéramos una escuela con otras modalidades, quizás algunas escuelas de oficio que propongan otro tipo de actividades, de tiempo, de modalidad y de cursado para que los chicos puedan elegir”

“Hay que introducir cambios sustanciales, por ejemplo, propusimos que los chicos que repitan de año no cursen nuevamente todas las materias sino solo las que reprobaron pero desde el ministerio no se aceptan, por eso hay choques y contradicciones entre los cambios que se buscan (...) Hay algunas cosas que no las consultamos y nos habilitan a pensar la escuela desde otro lugar, por ejemplo, hay chicos que no pueden sostener la atención las seis horas de cursado, nosotros nos damos cuenta que por ahí, después de las dos primeras horas ya están molestos, se quieren ir, por ello, trabajamos con reducción horaria, el chico viene a algunos espacios curriculares y el resto los cursa en forma semipresencial, eso nos da resultado y ayuda a descomprimir, un poco la escena, generando un mejor clima de trabajo dentro del aula”

Respecto al eje de análisis en torno a la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en el sentir de los profesores entrevistados, la mencionada política no llegó a implementarse completamente en las instituciones. Considerando este aspecto, muchos de los testimonios señalan la necesidad de seguir trabajando en pos de lograrlo.

Frente a esto, se marca la importancia de insistir en la masificación de escuela media a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar reconociendo a la misma como un fenómeno complejo, el cual, con avances y retrocesos, forma parte de un proceso para el que se trabaja. Tal situación se reflejó, de modo similar, con Ley N°1420, sancionada en el año 1884 que promulga la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria, dicho propósito se cumplió varias décadas después impulsada la normativa.

En referencia a este punto y considerando el papel del Estado, Abad y Cantanelli (2010) reflexionan sobre la pérdida de fertilidad del mismo y sostienen que a pesar de la cantidad y el volumen de recursos que el Estado generó a partir de la sanción de diversas políticas y programas, expuestos en el marco teórico del presente trabajo, aún persiste la necesidad de producir efectos de autoridad y legalidad.

Por su parte, Martinez (2013) entiende que el cuestionamiento al Estado supone un debilitamiento como instancia productora de sentido irradiado a través de un conjunto

de instituciones sociales bajo el propósito de moldear e integrar a los ciudadanos a un espacio común.

Considerando lo expuesto anteriormente, la autora sostiene la necesidad de interrogar la especificidad de los entramados sociales, tal como es el caso de la escuela pública, al intentar asegurar la integración de los individuos a la sociedad. En este sentido, la mencionada autora plantea que la escuela en tanto portadora de ideales vinculados a la razón ilustrada y el progreso en la conformación de identidades no se mantiene ajena al proceso de redefinición de los marcos regulatorios de la acción en contextos cruzados por la vulnerabilidad y la pobreza.

En base a los dos últimos ejes de análisis de las entrevistas docentes, acerca de entender a la evaluación como metáfora para pensar la escuela y reflexionar sobre el valor de la educación como ámbito de construcción de ciudadanía, resulta necesario repensar las prácticas educativas, en torno al para qué se está formando y respecto a qué función. En referencia a este punto, profesores entrevistados, señalan:

“Sobre todo en barrios complejos, como el barrio Las flores, la escuela es una ayuda para los chicos y las familias. Considero que la función central de la escuela es la contención, los chicos están inmersos en un contexto de droga, violencia, abuso y frente a ello, el papel de la escuela es primordial”

“Considero que la escuela da herramientas a los estudiantes, no sé si todas porque seguramente cometeremos algunos errores pero, de a poco, se ve el cambio en los chicos, tenemos alumnos que continuaron sus estudios en la universidad, eso era impensable en este barrio. A pesar de ello, nos gustaría dar otras herramientas aparte de las que les damos pero algunas no están a nuestro alcance, eso ya parte de lo que se propone desde la política educativa de Provincia y Nación. De todos modos, creo que los chicos salen bien formados, que pueden proyectar otras cosas, otros estudios, si bien no son todos logramos incentivar a que algunos estudiantes a que puedan seguir formándose”.

En este sentido, Bolton (2013), retomando lo expuesto en el marco teórico, afirma la necesidad de repensar las prácticas docentes en referencia a las herramientas que se le dan o no a los estudiantes en la escuela, al considerar que es desde el trabajo docente donde se crea conciencia, cultura y se generan nuevas subjetividades. De este modo, se

entiende que se debe volver a poner el saber en el lugar central permitiendo trascender la mirada más allá de lo aparente y crudo de la realidad. Parafraseando a dicho autor, conocer debe de ser sinónimo de placer, de humanidad, de poder (Bolton; 2013).

Kaplan (2017) reafirma esta idea y considera que la esperanza en el otro es un componente ineludible para el acto de educar entendiendo que las trayectorias y experiencias que alcanzan los estudiantes en su pasaje por la escuela están mediadas, en gran medida, por la confianza fundada en la interacción pedagógica que incide en la producción de la autoestima escolar.

Asimismo, se coincide con Violeta Nuñez (2007) al entender que la educación debe ser concebida como una herramienta "antidestino", en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social y que juega contra la asignación de un futuro que se supone ya previsto. Frente a esto, la autora, resalta la necesidad de hacer de la educación un acto que restituya el enigma de la humanidad tantas veces negada o violentada.

En base a estos aspectos, toma sentido la poesía de Juarroz, expuesta al comienzo del presente apartado, marcando la importancia del reconocimiento hacia "el otro" y la necesidad, a partir de la educación, de desanudar las relaciones entre origen social y destino.

Para concluir, resulta pertinente cerrar el escrito con un fragmento del libro Mal de Escuela de Daniel Pennac (2008) en donde, el autor, visibiliza lo que entiende por tarea educativa y lo que se desprende a partir de la misma:

"Nuestros "malos alumnos" (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo se puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada.

Es difícil explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente el beneficio será

provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor.

Si fracasamos en instalar a nuestros alumnos en el presente indicativo de nuestra clase, si nuestro saber y el gusto de llevarlo a la práctica no arraigan en esos chicos y chicas, en el sentido botánico del término, su existencia se tambaleará sobre los cimientos de una carencia indefinida. Está claro que no habremos sido los únicos en excavar aquellas galerías o en no haber sabido colmarlas, pero esas mujeres y esos hombres habrán pasado uno o más años de su juventud aquí sentados ante nosotros. Y todo un año de escolaridad fastidiado no es cualquier cosa: es la eternidad en un jarro de cristal”

(Pennac; 2008)

Bibliografía

-Abad, S y Cantanelli, M (2010) "Habilitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales". HYDRA. Buenos Aires

-Arroyo, M (2004) "*¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?*" Reflexiones sobre las relaciones entre la política, la solidaridad y la escuela". En la trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Editorial Manantial. Buenos Aires.

-Arroyo, M y Poliak, N (2011) "*Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromiso: Enseñar en las Escuelas de Reingreso*". En Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Flacso Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

-Bolton, P y equipo (2013) "Educación y vulnerabilidad: Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables", La crujía. Ciudad autónoma de Buenos Aires.

-Carbonari, F (2016) "Jóvenes de sectores populares. Trabajo y Educación Secundaria. Sentidos, tensiones y reconfiguraciones". Rosario

-Carrera, M y otros (2002) "*Escuela: Una segunda oportunidad frente a la exclusión*". Ediciones Novedades Educativas. Argentina

-Castel, R (1991) "*La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión*". El Espacio Institucional, Lugar Editorial. Buenos Aires

-Dussel, I. (2011) "*¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad?*" Elementos para el debate. Universidad San Andres

-Feldfeber, M y Gluz, N. (2011) "*Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90': contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*". Revista Educación y Sociedad, vol. 32, n. 115, CEDES. Campinas. San Pablo.

-Fernández, L. (1994). "*Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*". Paidós. Buenos Aires, Argentina.

-Ferry, G. (1996) Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires



-Filmus, D y Kaplan, C (2012) *“Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional”*. Aguilar. Buenos Aires.

-Fitoussi, J y Rosanvallon, P (1997) *“La nueva era de las desigualdades”*. Manantial. Buenos Aires

-Garay, L. (2004) *“Crisis social y crisis institucional en las escuelas públicas de Argentina”*. Argentina. UNL. Santa Fe. Argentina,

-Glaser, B. y Strauss, A., (1967) *“The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research”*. Traducción: Pablo Rodríguez, Cap. III “El muestreo teórico”. Traducción: Pablo Rodríguez.

-González Sanmamed, M. (1994) *“Aprender a enseñar: mitos y realidades”*. A. Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

-Hassoun J. (1994) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor S.R.L. Buenos Aires

-Hargreaves, A (2007) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata, S.L. Madrid

-Kaplan, C. (2017) *“La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar”*. HomoSapiens Ediciones. Rosario

-Landreani, N. (1998) *“La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social”*. Revista Crítica Educativa. Buenos Aires

-Martignoni, L (2013) *“Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza”*. Editorial La Colmena. Buenos Aires. Argentina.

-Martinez, M. (2015) *“Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea”*. Eduvin. Argentina.

-Miguez, D. (comp). (2008) *“Violencias y conflictos en las escuelas”*. Paidós. Buenos Aires

-Montes, N (2011) *“Trayectorias educativas y laborales: Un cruce desde la percepción de los estudiantes del nivel medio”* En La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Flacso y Ediciones Manantial. Buenos Aires.

-Nicastro, S (2016) *“Revistar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido”*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario

-Nuñez, V (2007) *“Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”*. Universidad de Barcelona. Barcelona

-Pennac, D (2008) *“Mal de escuela”*. Mondadori. Barcelona

-Petit, M (1999) *“Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura”*. Fondo de Cultura Económica. México

-Sanjurjo, L. (2002) *“La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula”*. Rosario: Homo Sapiens.

-Southwell, M (2011) *“La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”*. En Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Flacso Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

-Tenti Fanfani (comp.) (2003) *“La educación media en Argentina: desafíos de la universalización”*. Fundación Osde

-Tenti Fanfani (2011) *“La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”*. En La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Flacso y Ediciones Manantial. Buenos Aires.

-Terigi, F (2008) *“Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”*. Propuesta Educativa Número 29. Vol. 1. Argentina.

-Terigi, F (2010) *“Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”*. Cine Don Bosco, Santa Rosa, La pampa.

-Terigi, F (2012) *“Lo mismo no es lo común: La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instruir lo común”*. Educar: posiciones acerca de lo común. Del estante editorial, serie Seminarios del CEM

-Tiramonti, G. (2004) *“La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”*. En La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Editorial Manantial. Buenos Aires.

-Tiramonti, G. (2011) *“Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”*. En La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Flacso y Ediciones Manantial. Buenos Aires.

-Tiramonti, G. (2011) *“Escuela media: la identidad forzada”*. En Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

-Tiramonti, G y Montes, N (2011) *“La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación”*. Biblioteca del docente. Manantial/Flacso. Buenos Aires.

-Ziegler, S. (2004) *“Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa”*. Cuadernos de Pedagogía Rosario, Año VII, N°12.

-Ziegler, S. (2011) *“Entre la desregulación y el tutelaje ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”* En Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

ANEXO

Protocolo de entrevistas

Observaciones: Las preguntas estuvieron dirigidas al desempeño del docente en las instituciones educativas en cuales se lleve adelante la entrevista. Resulta conveniente destacar que la selección no fue arbitraria, se eligieron escuelas que trabajan con población vulnerable a la que asisten estudiantes acogidos en las instituciones producto de la extensión de obligatoriedad de la escuela secundaria. Por otro lado, la forma de dirigirme a la persona entrevistada dependió del tipo de diálogo que se generó al momento del encuentro.

Preguntas generales acerca del entrevistado

- ¿Cuál es su título? ¿En qué establecimiento educativo lo obtuvo y en qué año?
- Actualmente ¿En qué unidad educativa trabaja? ¿Cuáles son las asignaturas en las cuales se desempeña? ¿En qué año?
- ¿Qué carga horaria tiene en esta institución?

Acerca del contexto escolar

- ¿Cuáles son las características de la población escolar de este establecimiento educativo?
- ¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?
- ¿Al haber trabajado o al trabajar actualmente en otras organizaciones escolares, nota alguna diferencia en cuanto a su desempeño en esta institución?
- ¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

- En el ejercicio de su rol ¿Qué tarea privilegia a la hora de estar frente a un grupo? ¿Qué dificultades enfrenta a diario?
- ¿Cómo es la composición etaria del grupo?
- ¿Cómo es la dinámica de trabajo de la clase?
- En cuanto a la planificación anual, ¿Cómo selecciona los saberes a transmitir?
- ¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?
- ¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?
- ¿Cómo es su relación con los estudiantes?
- ¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas durante los últimos años a nivel nacional?

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

a) ¿Consideras que dicho propósito se cumplió?

b) ¿Cómo impactó la extensión de la obligatoriedad del nivel medio en esta institución escolar? ¿Y en el ejercicio de tu función?

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que la escuela puede ayudar a modificar la vida de un estudiante?

-¿Qué herramientas consideras que se deberían ofrecer a los estudiantes?

Entrevistas docentes: E.E.M. Nro. 497

Entrevista 1

Preguntas generales acerca del entrevistado:

-¿Cuál es su título? ¿En qué establecimiento educativo lo obtuvo? ¿Desde qué año ejerce la docencia?

Soy profesora en Letras, recibida en la Facultad de Humanidades y Artes. Desde que me recibí empecé a hacer suplencias. Actualmente trabajo en la escuela Estación El Gaucho, E.E.M Nro 497, se encuentra en el barrio Hume, queda en Avellaneda y Arijón, zona sudoeste. Después trabajo en el barrio Tablada, en la escuela Sonia Beatriz Gonzalez, Nro 551.

-¿Cuáles son las asignaturas en las que se desempeña?

Lengua y Literatura.

-¿Desde qué año está en esta institución?

En la escuela de Estación el Gaucho estoy hace nueve años.

-En esta institución, ¿Qué carga horaria tiene en esta escuela? ¿Con qué cursos trabaja?

Tengo dos primeros años. En primer año hay cuatro divisiones, yo estoy en la división "C" y "D".

-¿Trabajó en otras organizaciones escolares anteriormente? ¿Actualmente en que otras instituciones educativas trabaja?

Empecé a trabajar en la EMPA de Garacotchea que es privada, al principio todos caemos ahí, también trabajé en la Gurruchaga, en el Normal 1, hice reemplazos por todos lados, al principio es así.

Después tomé cinco horas interinas en la escuela San Cristóbal que eran de primaria, también tenía 8vo y 9no. Yo comencé justo en el cruce, cuando 8vo y 9no desaparecieron ahí fue cuando me trasladaron a mí y a una compañera a Estación El Gaucho, la institución que te estoy comentando. Es lejísimo, tenemos más o menos una hora de viaje, está dentro de un barrio de gente trabajadora pero en realidad van chicos

que vienen de diferentes zonas por ejemplo Tío Rolo y Puente Gallego, vienen de diferentes primarias que están en los alrededores y confluyen en el secundario en el Gaucho.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar?

Tenemos de todo tipo de chicos. Tenemos chicos por lo general hijos de papás trabajadores, albañiles, que tienen changas, gente muy humilde, chicos con muchos problemas familiares que atraviesan situaciones de violencia, eso es muy común.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Tengo que bajar mucho el nivel, no dejo de dar los temas pero trato de adaptarlos buscando el interés de los chicos ya que los contenidos tradicionales muchas veces los aburren.

Por ejemplo les encantan las leyendas, generalmente sus familiares son gente de Chaco, Corrientes, tienen todo ese bagaje cultural y entonces te dicen:

-“ahh, mi abuela conoce al lobizón...”

-“ahh mi abuela vio a la llorona...”

Hay que partir de sus gustos para que se interesen en la clase.

-¿Al haber trabajado o al trabajar actualmente en otras organizaciones escolares, nota alguna diferencia en cuanto a su desempeño docente con esta institución?

Y si, pasa que yo trabajé en la Gurrochaga, que es una escuela bellísima, son todos hijos de profesionales, están muy contenidos, tienen muchos deseos. El tema del deseo es un problemón, hay que buscarle la vuelta porque muchas veces no les gusta nada. El deseo es el motor y no solo en cuanto a los contenidos sino también en cuanto a la vida.

¿Trabaja de igual manera en todas las escuelas o varía según las características de los estudiantes y el contexto de la institución?

Uno se vincula de otra manera con los chicos, no es lo mismo trabajar en esta escuela que trabajar en el Normal 1. Siempre se apunta primero a lo afectivo, lo vincular. Primero te tienen que conocer, ver si te aceptan y luego de eso empezar a trabajar con los contenidos.



-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Por ahí se complejiza mucho, la idea es trabajar con el centro de salud y con la escuela especial, porque tenemos dos chicos integrados pero a veces se dificulta porque el centro de salud suele estar desbordado y no tiene tiempo de venir a las plenarias.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

¿Qué tarea privilegia en el ejercicio de su rol?

Esto que te decía anteriormente, muchas veces privilegio brindarle herramientas que le sirvan para su vida cotidiana y no solamente transmitirle los contenidos estipulados en el plan.

Generalmente, antes de dar un contenido pienso si realmente les va a servir, para mí es primordial que sepan cosas que les sean importantes para su vida fuera de la escuela. Ahora por ejemplo estamos dando tipos de textos, es un tema que les está costando mucho y me estoy planteando si es un tema que les sea importante saberlos, de todas formas creo que sí por eso estoy tratando de encontrar la forma para enseñárselos más fácil.

-¿Qué dificultades enfrenta a diario?

Este año no es tan complicado por ahí en otros años fue mucho peor, en cuanto a la disciplina son muchos más “tranquis”, no hay tanta droga o sí, hay... pero no vienen tan quemados como en años anteriores. Lo que sí percibo es que hay chicos que tienen dificultades de aprendizaje, además de estar presente la problemática de desnutrición infantil.

-En cuanto al trabajo en el aula, ¿Cómo es la dinámica de trabajo durante la clase?

Diálogo. Me gusta que chicos también puedan traer propuestas para trabajar cosas, sobre todo al comienzo del año, como el caso que te conté anteriormente con las leyendas.

-¿Cómo es la composición etaria del grupo?

En primer año, las divisiones “A” y “B”, tienen la edad que corresponde, van entre los 12 y 13 años pero en otras divisiones como el “C” y “D” hay muchísimos repetidores,

algunos chicos tienen 16 años, es decir que ya tendrían que estar terminando la escuela, estos dos grupos son los más complejos a la hora de trabajar.

-En cuanto a los contenidos, ¿Puede cumplir con el programa planificado a comienzo del año? En caso de no poder hacerlo, ¿Cómo selecciona los saberes a transmitir?

Por lo general nunca se llegan a dar todos los contenidos, se van modificando.

-A la hora de dar la clase, ¿Privilegia otros saberes y valores que no sean solamente los contenidos estipulados en el programa? ¿Cuáles son?

Apunto a profundizar y a transmitir contenidos que le sirvan en su vida cotidiana.

Hay cuestiones básicas que exceden a la materia y necesariamente hay tenerlas en cuenta, por ejemplo, últimamente estoy trabajando la cuestión del insulto que ellos lo tienen muy naturalizado y no tiene que ser así.

-¿Qué considera más importante a la hora de llevar adelante la clase?

Como ya te mencioné, trato de buscar interés de parte de los chicos, que se involucren en la clase sin bajar el nivel.

Muchas veces también tengo que re-trabajar cuestiones que ya tendrían que tener adquiridas y por ahí eso hace que me “atrase” con el programa. Cuestiones fundamentales como la escritura. Vienen muchos chicos con problema en la escritura, tanto en la interpretación como en su forma de escribir, errores de ortografía increíbles, estamos todos los profes trabajando este tema.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes? ¿Qué vínculo trata de construir con ellos?

Y eso depende de los profesores, yo trabajo mucho desde el vínculo, me acerco, pregunto qué les pasa y a partir de ahí generalmente empiezan a trabajar. Otros, por ahí siguen con la misma actitud pero también hay que ver que les está pasando, quizás son cuestiones muy difíciles para los chicos.

Hay una nena, por ejemplo que supe ahora de su historia de vida, la nena estaba con sus hermanitos a la deriva, la mamá la había dejado y ahora vive con su tía y está contenta. Es una nena que a mí me había llamado la atención, antes de saber esto,

porque es súper dulce, cariñosa y entonces después me di cuenta de que por eso es tan cariñosa y tan demostrativa, de a poco te vas enterando de cuestiones así.

-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

A mí me pega mucho la cuestión emocional, hay chicos que son muy abnegados pero que les cuesta mucho y se esfuerzan y yo a ese chico lo apruebo o si hay chicos que han faltado y sé que fue por alguna cuestión complicada a fin de año también lo tengo en cuenta.

-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

Los chicos faltan mucho, la deserción no es tan terrible pero fíjate que en esta escuela nosotros tenemos cuatro primeros años, dos terceros, un cuarto y un quinto por lo tanto la matrícula baja mucho. En primer año muchos dejan de venir.

-¿Cómo se manifiesta la problemática de la repitencia en esta institución?

Es muy grande. En este grupo hay algunos que han repetido tres veces, muchas veces trato de repensar con ellos esta situación, no para juzgarlos pero para intentar resolverla para que no se repita.

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

La cuestión vincular es muy importante y en esta escuela con el grupo de profes y los directivos la relación es muy buena, hay una llegada muy directa y por ahí en otras instituciones no es así.

-¿Encontró situaciones problemáticas entre los alumnos? ¿En caso de vivenciar tales situaciones, dichas problemáticas repercuten en la clase?

Entre ellos sí, hay problemas de disciplina pero este año nada grave. Muchos años atrás han pasado cosas terribles, una docente hasta perdió un embarazo porque no sé qué le habían hecho a su silla, se la rompieron o algo así... ella se sentó y se cayó o por ejemplo casos de peleas en el medio del salón. Por suerte eso ya no está sucediendo, hace ya varios años que no pasa.

La cuestión del insulto, que te comente antes, es algo en lo que estamos tratando de trabajar, pero son cosas que te puede pasar en cualquier escuela.

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

No, está la gente de la escuela especial pero después no. A nivel ministerial, no.

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas en la última década a nivel nacional?

Muy buenas. Yo creo que durante el gobierno “kirchnerista” se apostó mucho a la educación y ahora se nota, han llegado montones de cantidad de libros, novelas, poesía, obras completas de grandes poetas. Los chicos tenían manuales para cada uno, comprábamos libros para los chicos que tengan un libro de cuentos para cada uno, armábamos cuadernillos. Este año voy a hablar con el Director y me dijo que no había plata, ¡¡“un bajón”!! Y después el tema de las netbooks, se podía trabajar muy bien y se ofrecieron muchos cursos de formación para los docentes, también traigan mucho material didáctico que estaban buenísimos.

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

a) ¿Considera que dicho propósito se cumplió?

b) ¿Cómo impactó la extensión de la obligatoriedad del nivel medio en esta institución escolar? ¿Y en el ejercicio de su función?

En esta escuela los chicos faltan mucho, eso es real, pero no creo eso dependa solamente del aspecto normativo.

En cuanto al rol docente no, por lo general para el docente no hubo un cambio, la matrícula más o menos se mantuvo. Algo que compartimos todos los docentes que trabajamos en el Gaucho es que, salvo en los casos muy complicados, preferimos que los chicos estén en la escuela y no en la calle.

Cierre

-¿Qué herramientas considera que se deberían ofrecer a los estudiantes?

No es fácil, no es sencillo, muchas veces se dan los contenidos básicos. Se apunta a brindarles una ayuda a los chicos, algo para su futuro. Se intenta, no sé si se logra pero es un intento, en la medida de lo posible.

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que la escuela puede modificar la vida de un estudiante?

Sí, yo creo que hay chicos que la escuela los ha sacado de la calle, no en todos los casos pero algunos hay y eso es lo que se trata.

Entrevista 2

Preguntas generales acerca del entrevistado:

-¿Cuál es su título? ¿En qué establecimiento educativo lo obtuviste? ¿Desde qué año ejerce la docencia?

Soy profesora en Enseñanza primaria, después cuando se creó la EGB 3 hice la especialización en matemáticas y lengua y tengo cursado el Profesorado en Ciencias de la Educación, en la UNR

-¿Cuáles son las asignaturas en las que se desempeña?

Estoy trabajando en Lengua y Literatura en 3er año y tengo el cargo de vice dirección.

-¿Desde qué año está en esta institución?

Estoy desde el origen, se creó en el año 1999 y yo estoy desde el 2000

-En esta institución, ¿Qué carga horaria tiene en esta escuela? ¿Con qué cursos trabaja?

Como docente tengo cuatro horas pero después, por el cargo, siempre estoy en la escuela.

-¿Trabajó en otras organizaciones escolares anteriormente? ¿Actualmente en que otras instituciones educativas trabaja?

Actualmente doy clases en otra escuela secundaria como docente de acompañamiento de lengua y literatura, es un apoyo escolar, como una tutoría.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar de este establecimiento educativo?

Son los chicos de barrio, la escuela está ubicada en una zona de periferia, no hay mucho acceso del transporte público, solo llega una línea de colectivo. Vienen chicos que viven en el barrio Tío Rolo, de la Villa la Cariñosa y los chicos del barrio Plata, somos la única escuela secundaria del barrio.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Nosotros siempre tuvimos este contexto, no es que nos influye, somos parte de él. Hay una cultura institucional, barrial, que le da el sentido de pertenencia a la escuela.

-¿Al haber trabajado o al trabajar actualmente en otras organizaciones escolares, nota alguna diferencia en cuanto a su desempeño con esta institución?

Esta escuela tiene particularidades, es la escuela del Gaucho, es del barrio. Están las problemáticas que atraviesan a todas las escuelas secundarias pero esta es una escuela particular porque es propia de este barrio.

-En cuanto a tu rol como docente, ¿Trabaja de igual manera en todas las escuelas o varía según las características de los estudiantes y el contexto de la institución?

Cada escuela tiene su particularidad, nosotros somos el Gaucho.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Se han generado muchas relaciones, se hacen reuniones de padres para todos los años, tenemos reuniones con los centros de salud de la zona, participamos de las mesas barriales, tenemos vínculo con la vecinal pero no es algo tan sistemático ni programado, se hacen en el momento. Pero yo rescato el contacto con las escuelas primarias de las que vienen los chicos, nos preocupa el conocer a nuestros alumnos.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-¿Qué tareas privilegia en el ejercicio de su rol?

El vínculo, eso lo aprendí con los años. Pensar el rol desde el vínculo, la empatía, la reciprocidad, el estar con los chicos, el acercarse... el conocimiento viene después.

-¿Qué dificultades enfrenta a diario?

Muchas, la asistencia intermitente, otra puede ser el desgranamiento, comenzamos con cuatro primeros años y terminamos con un quinto, muchos alumnos dejan de venir a la escuela.

-¿Cómo es la composición etaria del grupo?

El grupo al que les doy clases es chico, son 15 alumnos pero actualmente vienen trece.



-En cuanto al trabajo en el aula, ¿Cómo es la dinámica de trabajo durante la clase?

El trabajo en general es bueno, se puede trabajar bien, yo nunca tuve ningún roce, los chicos son amenos, este año es un curso muy lindo, todos leen, son compañeros entre ellos y eso favorece el clima de trabajo.

-En cuanto a los contenidos, ¿Puede cumplir con el programa planificado a comienzo del año? En caso de no poder hacerlo, ¿Cómo seleccionas los saberes a transmitir?

No, nunca llego a cumplir con la planificación, el horario considero que es muy poco, son solo cuatro horas y nunca llego a trabajar todo lo que quisiera.

-¿Privilegia otros saberes y valores que no sean solamente los contenidos estipulados en el programa? ¿Cuáles son?

Todo el tiempo, nunca respeto la planificación, me voy moviendo, hay contenidos que doy si o si, pero después voy variando las temáticas en función de la realidad.

-¿Qué considera más importante a la hora de llevar adelante la clase?

Me preocupa que puedan entender, que puedan aprender los contenidos, que puedan hacer una lectura de la realidad, al ser un tercer año ya deberían tener una postura, el tema es que nos cuesta mucho por las características socioeconómicas son chicos muy callados, cuesta que participen, que hablen y defiendan una idea pero creo que de a poco lo estamos logrando.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes? ¿Qué vinculo trata de construir con ellos?

Autoridad si, autoritarismo no. El curso se presta para un trabajo tranquilo, un intercambio gentil.

-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

Evaluó el proceso de todo el año, tengo en cuenta la característica de los chicos, de la familia, conozco bastante a mis alumnos, siempre me acerco, pregunto, y evaluó en función de eso no solamente del conocimiento y la disciplina. Aunque cuestiones de trabajo diario que si o si tienen que aparecer como por ejemplo la lectura diaria.

-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

No, muchos van y vienen, ese es un tema que nos preocupa, cómo te mencione anteriormente, el desgranamiento es una problemática que atraviesa a la escuela a lo largo de todos sus años.

-¿Cómo se manifiesta la problemática de repitencia en esta institución?

En general es alto.

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

Muy fuerte, somos el gaucha, somos todos compañeros de años, todos forman parte de ese sentir. Acá se trabaja mucho, hay buena predisposición, colaboran los asistentes escolares, el vínculo es muy fuerte. Son docentes muy comprometidos.

-¿Qué los sentimientos vivencia en la práctica cotidiana?

Siempre hay malestares, hay problemáticas sociales que nos atraviesan sobre todo en el ciclo inicial del año, son problemáticas que traen del barrio o familiares, muchos de los hechos de violencia que se generan dentro de la escuela responden a ello. Frente a dichas situaciones, toma importancia el trabajar en conjunto, les pido opiniones a los docentes y trabajamos para solucionarlas.

-¿Encuentra situaciones problemáticas entre los alumnos? ¿En caso de vivenciar tales situaciones, dichas problemáticas repercuten en la clase?

Esta zona está siendo muy vapuleada socialmente, hay mucho consumo de droga, violencia y si eso se expresa en la escuela no favorece el clima de aprendizaje.

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

Actuamos en consonancia, nos adaptamos a las políticas que se implementan. Creo que en los últimos diez años la provincia no consideró algunas de las políticas educativas nacionales sino que fueron reformuladas y adaptadas en base a su tinte político.

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas en la última década a nivel nacional?

A mí me parece que fueron muy buenas, sobretodo el tema de la obligatoriedad del secundario, mucha gente que no tenía acceso a la escuela secundaria lo hizo. Por eso lo celebro, lo valoro. Después hubo muchos programas de acompañamiento, muchas publicaciones, muchos libros, el plan conectad igualdad, son políticas que nos pusieron a todos en el mismo lugar, aunque por supuesto no alcanzaron, considero que se debe seguir trabajando en base a ello.

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

a) ¿Considera que dicho propósito se cumplió?

b) ¿Cómo impactó la extensión de la obligatoriedad del nivel medio en esta institución escolar? ¿Y en el ejercicio de su función?

Si, seguro que tuvo un impacto. Uno como ciudadano y mucho más como docente quiere llegar a esto, igualmente nos falta. Todo lo que sea educación de calidad nos va a construir como nación.

-¿Considera que la escuela durante esta última década va camino a construir prácticas cada vez más inclusivas? ¿O piensa que no se produjeron cambios que impactaron en las escuelas? ¿Por qué cree que es así?

Apuntaron a generarlas, falta mucho, hay que mejorarla, hay que diversificar la propuesta, que sea más flexible la asistencia, la regularidad, la disciplina. Acá en esta zona, zona sudoeste, las tres escuelas secundarias que hay tienen la misma modalidad que es economía y administración. Nosotros quisiéramos que haya una escuela con otras modalidades, quizás algunas escuelas de oficio que propongan otro tipo de actividades, de tiempo, de modalidad y de cursado para que los chicos puedan elegir.

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que alguna vez la escuela modificó sustancialmente la vida de un estudiante?

Hay que introducir cambios sustanciales, por ejemplo propusimos que los chicos que repitan de año no cursen nuevamente todas las materias sino solo las que reprobaron

pero desde el ministerio no se aceptan, por eso hay choques y contradicciones entre los cambios que se buscan.

Hay algunas cosas que no las consultamos y nos habilitan a pensar la escuela desde otro lugar. Por ejemplo, hay chicos que no pueden sostener la atención las seis horas de cursado, nosotros nos damos cuenta que por ahí, después de las dos primeras horas, ya están molestos, se quieren ir, por ello trabajamos con reducción horaria, el chico viene a algunos espacios curriculares y el resto los cursa en forma semipresencial, eso nos da resultado y nos ayuda a descomprimir un poco la escena generando un mejor clima de trabajo dentro del aula.

-¿Qué herramientas considera que se deberían ofrecer a los estudiantes?

Considero que se dan herramientas a los estudiantes, no sé si todas porque seguramente cometeremos algunos errores pero, de a poco, se ve el cambio en los chicos, tenemos alumnos que continuaron sus estudios en la universidad, eso era impensable en este barrio. A pesar de ello, nos gustaría dar otras herramientas aparte de las que les damos pero no están a nuestro alcance, eso ya parte de lo que se propone desde la política educativa de Provincia y Nación. De todos modos, creo que los chicos salen bien formados que pueden proyectar otras cosas, otros estudios, si bien no son todos logramos incentivar a que algunos estudiantes a que puedan seguir formándose.

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que la escuela puede modificar la vida de un estudiante?

Sí, pero creo que hay que introducir cambios sustanciales, por ejemplo propusimos que los chicos que repitan de año no cursen nuevamente todas las materias sino solo las que reprobaron pero desde el Ministerio no se aceptó.

Entrevista 3

Preguntas generales acerca del entrevistado:

- ¿Cuál es su título? ¿En qué establecimiento educativo lo obtuvo? ¿Desde qué año ejerce la docencia?

Soy profesora de Literatura. Estudié en la UNR. Hace cinco años.

- ¿Cuáles son las asignaturas en las que se desempeña?

Lengua y Literatura.

-¿Desde qué año está en esta institución?

Hace tres años.

- En esta institución, ¿Qué carga horaria tiene en esta escuela? ¿Con qué cursos trabaja?

Trabajo con segundo año.

-¿Trabajó en otras organizaciones escolares anteriormente? ¿Actualmente en que otras instituciones educativas trabaja?

Hago reemplazos en instituciones privadas y públicas, no estoy fija.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar?

Son chicos que viven en un contexto vulnerable, con situaciones de vida difíciles y hay que pelearla junto a ellos.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Indirectamente claro que influye, las historias de vida también repercuten en el desempeño de los chicos dentro de la escuela y seguramente en todas las asignaturas.

-¿Al haber trabajado o al trabajar actualmente en otras organizaciones escolares, nota alguna diferencia en esta institución?

Creo que cada institución tiene su particularidad, no lo considero algo malo. De todos modos, trato de trabajar de igual manera en todas las instituciones, no hago diferencia en el trato.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Se intenta trabajar conjuntamente, algunas veces se logra, otras no.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-¿Qué tareas privilegia en el ejercicio de su rol?

Que los chicos comprendan los contenidos y que lo que les transmito les sea importante.

-¿Qué dificultades enfrentas a diario?

Los problemas de disciplina, pero también comunes en otras instituciones.

-En cuanto al trabajo en el aula, ¿Cómo es la dinámica de trabajo durante la clase?

Intento que las clases sean llevaderas.

-¿Cómo es la composición etaria del grupo? ¿Hay sobreedad?

No, es un grupo uniforme.

-En cuanto a los contenidos, ¿Puede cumplir con el programa planificado a comienzo del año? En caso de no poder hacerlo, ¿Cómo selecciona los saberes a transmitir?

No, por eso trato de privilegiar lo que les pueda servir y les sea más significativo.

-A la hora de dar la clase, ¿Privilegia otros saberes y valores que no sean solamente los contenidos estipulados en el programa? ¿Cuáles son?

Intento generar un buen vínculo con mis estudiantes

-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

Su desempeño a lo largo del año, ver si evolucionó. Si participó, si me escuchó, pongo todo eso en la balanza.



-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

No y eso muchas veces es un problema porque debo trabajar cosas que ya di nuevamente, por eso es que hay veces que siento que no puedo avanzar

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

Se trabaja mucho conjuntamente, es una escuela muy linda, hay buena comunicación.

En referencia a las políticas educativas

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas en la última década a nivel nacional?

Creo que en general fueron buenas y sería bueno que no se pierdan

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

a) ¿Considera que dicho propósito se cumplió?

Sí.

b) ¿Cómo impactó la extensión de la obligatoriedad del nivel medio en esta institución escolar? ¿Y en el ejercicio de su función?

En esta institución impacto directamente significó su apertura, antes solo estaba 8vo y 9no y ahora paso a ser una escuela secundaria. Con respecto al rol docente no creo que lo haya modificado, aunque quizás, indirectamente significó más trabajo y dedicación.

De todos modos, creo que no todavía no se llegó a cumplir con la obligatoriedad escolar si no que es algo a lo que se apunta y para lograrlo el Estado tanto provincial y nacional deben estar más presentes

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que alguna vez la escuela modificó sustancialmente la vida de un estudiante?

Espero que sí, para eso estamos, ese es el deseo al estar frente a un grupo de estudiantes.

Entrevista 4

Preguntas generales acerca del entrevistado:

-¿Cuál es su título?

Soy técnica en periodismo y profesora a nivel primario.

- ¿Cuáles son las asignaturas en las que se desempeña?

En la primaria soy maestra de grado, y en la secundaria soy facilitadora de la convivencia además de estar en el espacio curricular de geografía.

-¿Desde qué año está en esta institución?

En esta escuela, estoy hace unos seis- siete años.

-En esta institución, ¿Qué carga horaria tiene en esta escuela? ¿Con qué cursos trabaja?

Estoy reemplazando cuatro horas en el área de geografía pero por el cargo de facilitadora de la convivencia estoy muchas más horas en la escuela.

-¿Trabajó en otras organizaciones escolares anteriormente? ¿Actualmente en que otras instituciones educativas trabaja?

Actualmente trabajo en la primaria y en la secundaria acá, en Estación el Gaucho.

Acerca del contexto escolar

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

El contexto influye, son barrios carenciados, con muchas dificultades, chicos que faltan porque los padres salen a trabajar, en el caso de tener trabajo, y no tienen con quien dejar los hermanitos, entonces hay chicos que por ahí pierden muchas clases.

Hay chicos que son problemáticos pero que uno ve y uno nota que no quieren irse de la escuela, algunos están encariñados y les cuesta pero no se quieren ir.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Se trata, la dirección trata de buscar la forma de comunicarse con la familia, con los tutores, con el barrio. Sabemos que lo que el chico cuenta en la casa es distinto a lo que pasa en el aula.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-¿Qué tareas privilegia en el ejercicio de su rol?

El poder hablar con ellos y que la clase sea no solo para recibir nociones, si no que sea también compartir, en ese compartir hay enseñanza. Tratamos de hablar de las problemáticas desde las personas, desde la sociedad.

-¿Cómo es la composición etaria del grupo?

A la mayoría yo los conozco mucho porque vienen desde la primaria, son chicos con muchas problemáticas, sobre todo familiares, algunos tienen problemas de adicción por eso se trata de hacer lo posible para que los chicos se queden en la escuela y no se vayan. Acá tenemos una dirección muy buena que trata por todos los medios de que los chicos se queden en la escuela, peor, también le impone sus normas, se les aclara cuales son las normas constantemente, se hace mucho para trabajar la cuestión de contener incluyendo.

-En cuanto al trabajo en el aula, ¿Cómo es la dinámica de trabajo durante la clase?

Trato que sea diversa, de la forma que sea. En geografía hay cosas que graficamos, dibujamos, otros contenidos lo trabajamos más desde lo oral.

Y otra cosa, el permitir la investigación libre, trabajo mucho con eso, bienvenido sea, si quieren agregar o quieren hablar de la sociedad, de una región determinada, de un famoso, desde el punto que ellos quieran.

-En cuanto a los contenidos, ¿Puede cumplir con el programa planificado a comienzo del año?

Trato, se me hace difícil.

-¿Privilegia otros saberes y valores que no sean solamente los contenidos estipulados en el programa?

Si, seguro, esto que te decía antes de poder compartir, por ejemplo, trabajamos un problema y les digo bueno hasta acá llegamos, que cada uno exponga lo que pueda, hasta donde llegó. Privilegio más el esfuerzo que el contenido. El esfuerzo, el tratar, la cooperación, la escucha, para mí eso es importante.

-¿Qué considera más importante a la hora de llevar adelante la clase?

Me preocupaba que no me entendieran, me preocupa mucho la apatía, esa es una de las cosas más terribles, peor que el mal comportamiento, peor que el que no cumple, cuando hay apatía no sabes qué hacer.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes? ¿Qué vínculo trata de construir con ellos?

Generalmente, humor de parte de ellos y de parte mía. Les doy confianza pero siempre hay normas.

-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

En la cuestión de la nota siempre tira más el esfuerzo, el compromiso del chico, no podemos dejar de reconocerlo, por más que no responda a los estándares fijados, no podemos dejarlo de lado.

Se reconoce mucho el esfuerzo.

-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

El desgranamiento es algo que nos cuesta muchísimo, es una de las mayores debilidades. Es terrible, uno está dando un tema y a la próxima clase no vienen y no sabes qué hacer, es uno de los grandes problemas que tiene la escuela.

Hay chicos que uno piensa que no se atreven a progresar y uno piensa qué es lo que falla y si, tal vez las historias personales, es triste y en esta escuela el desgranamiento se nota mucho.

Muchas veces los chicos dejan de venir a la escuela porque tienen que salir a trabajar, las familias no dimensionan el hecho de que la escuela sea obligatoria, hay chicos trabajando en la calle cuando en realidad tienen que estar dentro de la escuela, aprendiendo.

-¿y la repitencia?

Es notable

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

Hay un trabajo colectivo, con los docentes, con la dirección, tanto en primaria como en secundaria, todos opinan y trabajamos para cumplir con lo que más podemos para superar las dificultades.

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

Y nosotros estamos con el programa lazos del ministerio, están bastantes presentes, no podría negarlo.

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas en la última década a nivel nacional?

Lo que se recibió en materiales y los cursos que había de formación hacía años que no se veía. Fue muy bueno lo que se hizo.

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

a) ¿Considera que dicho propósito se cumplió?

A mí me parece bárbaro, pero no sé hasta dónde se puede cumplir. Los chicos que tienen necesidad de salir a trabajar salen a trabajar y no vienen, se puede cumplir hasta un cierto punto.

b) ¿Cómo impactó la extensión de la obligatoriedad del nivel medio en esta institución escolar? ¿Y en el ejercicio de su función?

Yo no sé, a mí me pasó que la obligatoriedad no impulsó demasiado, eso lo que a mí me parece.

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que alguna vez la escuela modificó sustancialmente la vida de un estudiante?

Y mira de acá si bien no es una gran cantidad tenemos chicos que siguieron estudiando, otros están trabajando. Es decir que mediante oficios o en profesiones se tratan de abrir camino.

Entrevista 5

Preguntas generales acerca del entrevistado:

- ¿Cuál es su título?

Profesor de Biología

-¿Desde qué año está en esta institución?

Hace ocho años que estoy en esta escuela, llegué en el 2009.

- En esta institución, ¿Qué carga horaria tiene en esta escuela? ¿Con qué cursos trabaja?

Tengo 22 horas titulares. En 1ro, 3ro y 4to año, después tengo el rol de facilitador de la convivencia. Mi rol es acompañar a los alumnos para mejorar su conducta, su relación con los docentes, entre los pares, para que transite el año académico de la mejor manera posible.

-¿Trabajó en otras organizaciones escolares anteriormente? ¿Actualmente en que otras instituciones educativas trabaja?

Trabajo en la escuela Juramento a la Bandera, en la escuela Constancio Vigil y en el Liceo Avellaneda.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar?

A la escuela llegan chicos de diferentes barrios, son chicos de clase media- baja pero que le ponen mucha voluntad para venir.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Afecta más que nada porque faltan mucho, cuando tienen que salir a trabajar, o cuando no pueden venir por días de lluvia, o no tienen las condiciones necesarias para poder venir hasta acá.

-¿Al haber trabajado o al trabajar actualmente en otras organizaciones escolares, nota alguna diferencia en esta institución?



No hay mucha diferencia en lo académico, los chicos que trabajan y pasan de año llegan por constancia y perseverancia, los que repiten no.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Es buena, esta escuela tiene la particularidad de hacer proyectos que tienden a salir a la comunidad, por ejemplo hacer volantes sobre el dengue y ahí fuimos a la escuela primaria, al centro del salud, pegamos carteles en el barrio.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

¿Qué tareas privilegia en el ejercicio de tu rol?

El trabajo en clase, la comprensión de los textos, la resolución de problemas, sobre todo en 3ro. Que puedan interpretar, relacionar esquemas, analizar y demás.

-¿Qué dificultades enfrenta a diario?

No tengo dificultades con los chicos, se me facilita la llegada a ellos, hace muchos años que estoy acá, tengo vínculo con ellos, supongo que ayuda mucho mi rol de facilitador de convivencia.

-¿Cómo es la composición etaria del grupo?

Los cursos están divididos en 3ro, 4to y 5to a la mañana y 1ro y 2do a la tarde, derivan de diferentes primarias, generalmente no hay sobre-edad.

-En cuanto a los contenidos, ¿Puede cumplir con el programa planificado a comienzo del año?

Trato, depende de los imprevistos, pero en un %80 llego a cumplirla.

-A la hora de dar la clase, ¿Privilegia otros saberes y valores que no sean solamente los contenidos estipulados en el programa?

Si, depende de los chicos, muchas veces agrego temas.

-¿Qué considera más importante a la hora de llevar adelante la clase?

Me preocupa que no tengan constancia, que no tengan una visión a futuro, veo que viven en el día a día y no piensan en las consecuencias de sus acciones.



-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

El trabajo en clase, la asistencia, el comportamiento, el respeto y que se traten de buena manera.

-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

Hay chicos que son regulares pero hay otros que no. A pesar de que se les dan todas las herramientas y posibilidades. Hay chicos que se llevan materias y repiten por no venir a rendir.

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

Es un grupo de docentes que mantiene su equipo, no hay mucho movimiento. Se trabaja en conjunto, todos los docentes conocen a los alumnos, algunos más, otros menos, pero siempre el equipo se mantiene, eso es productivo para la escuela y ayuda a la hora de trabajar en función de las dificultades, problemáticas y necesidades de los alumnos y de la escuela.

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

A nivel institucional, los directivos están presentes en cuanto a la resolución de problemáticas, hay buena llegada. Y el ministerio provincial también, dentro de todo lo posible, está, a veces más, a veces menos, a veces muy lento pero actúan.

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas en la última década a nivel nacional?

En los últimos años, las políticas educativas hicieron que la educación secundaria vaya en decaimiento en cuanto a contenidos y el nivel de exigencia. Los chicos estudian cada vez menos, les da lo mismo si pasan o no de año.

El Estado tiene responsabilidad en la falta de infraestructura y de políticas concretas.

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

a) ¿Considera que dicho propósito se cumplió?



A ver, si bien la escuela es obligatoria y es un derecho veo que las familias en sí, no lo llevan a cabo. Lo veo lejos del discurso político que ingresan 30 chicos y egresan los mismos 30, la realidad no lo marca, siempre egresan menos que los que ingresan.

-¿Cree que la escuela durante esta última década va camino a construir prácticas cada vez más inclusivas? ¿O piensa que no se produjeron cambios que impactaron en las escuelas? ¿Por qué cree que es así?

Yo creo que las políticas inclusivas están bien pero hay que acompañarlas con equipo, con personal, con infraestructura, hay que acompañarlos con herramientas, con materiales, entonces queda muy lindo, cuando hablamos de inclusión pero si queremos incluir a distintos alumnos y no tenemos un equipo presente, un gabinete presente la inclusión queda en los papeles.

Si no tenemos personal para acompañar esa inclusión, docentes, preceptores, eso queda ahí. Desde hace ya mucho tiempo se le viene sobrecargando mucho trabajo a la escuela que tienen que ser políticas de Estado, responsabilidades del Ministerio de Educación.

Falta personal y sobre todo equipos socioeducativos dentro de la escuela, eso no está presente en el tiempo y forma que necesitamos. Muchas veces la realidad nos desborda.

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que la escuela puede modificar la vida de un estudiante?

La escuela puede dar oportunidades, como acceder a un trabajo digno, en blanco para que no terminen haciendo trabajos golondrinas o temporales.



Entrevista docentes: E.E.S. Orientada Nro. 545

Entrevista 6

Preguntas generales acerca del entrevistado

-¿Cuál es su título? ¿En qué establecimiento educativo lo obtuvo?

Profesora en Letras, estudié en la UNR, facultad de Humanidades y Artes

-Actualmente ¿En qué unidad educativa trabaja? ¿Cuáles son las asignaturas en las cuales se desempeña? ¿En qué año?

Trabajo en cinco escuelas diferentes, en el espacio curricular de Lengua y Literatura. La institución en la que tengo más carga horario es la Escuela de Enseñanza Orientada N. 545, ubicada en el barrio Puente Gallego, en esta escuela estoy desde el 2004.

-¿Qué carga horaria tiene en esta institución?

Tengo veinticuatro horas.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar de este establecimiento educativo?

El perfil sociocultural es bajo, la escuela funciona como una mediadora entre la realidad de los chicos y lo que es “la ciudad”, ya que los chicos solamente se circunscriben a lo que pasa en su barrio, su barrio para ellos es Rosario.

El único contacto con los bienes culturales lo tienen en la escuela.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Hay cuestiones de violencia inherente que los chicos manejan en su casa o en el barrio y lógicamente también lo llevan a la escuela.

-¿Al haber trabajado o al trabajar actualmente en otras organizaciones escolares, nota alguna diferencia en cuanto a su desempeño en esta institución?

Ideológicamente soy la misma en todas las escuelas, por ahí cambia el modo de dar la clase o los contenidos que doy, no es que de menos porque piense que no pueden



pero a veces se requiere llegar a los mismos contenidos de otra manera y eso puede llevar mucho más tiempo.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Se intenta, se tiene relación con el dispensario del barrio, con ellos se trabaja bien y después hay un zoom donde la municipalidad ofrece talleres pero el problema es la falta de continuidad.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-En el ejercicio de su rol ¿Qué tarea privilegia a la hora de estar frente a un grupo? ¿Qué dificultades enfrenta a diario?

Considero muy importante la dimensión afectiva con esto me refiero al trato y la cuestión emocional, el compromiso con el espacio que participen, que hagan preguntas, el trato con sus compañeros.

Hay un montón de dificultades, recién una vez que se establece el vínculo puedo empezar a trabajar los contenidos teóricos. Cada clase es un volver a empezar ellos están ahí, en ese momento circunscripto a esos 40 minutos y no les puedes pedir mucho más.

-¿Cómo es la composición etaria del grupo?

Corresponde la edad que tienen con el ciclo que están cursando, salvo casos excepcionales de repitencia.

-¿Cómo es la dinámica de trabajo de la clase?

No son clases convencionales, hay bullicio, hay subgrupos, no puedes pretender tenerlos todos en fila por eso trato de hacer trabajos en grupos.

-En cuanto a la planificación anual, ¿Cómo selecciona los saberes a transmitir?

Intento privilegiar sus gustos, por ejemplo les encanta la mitología entonces trato de trabajar a partir de ello.

-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

La asistencia para nada es regular, todo el tiempo estas volviendo a empezar.



-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

Evaluar es muy complicado creo que el sistema de acreditación esta desactualizado. Las evaluaciones tradicionales no dan resultado por eso evaluó el trabajo en las clases, tengo en cuenta su desempeño, el comportamiento, la asistencia.

Acredito compromiso más que conocimiento.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes?

Siento que me respetan, trato de ser cercana a ellos. Intento no ser autoritaria y tratar de establecer acuerdos con ellos.

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

Considero que lo ideal es el trabajo en equipo pero a mi modo de ver, en esta escuela, no hay un trabajo en equipo.

Creo que lo más terrible de la escuela es el equipo docente y la dirección. Hay una gestión muy verticalista.

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

A nivel institucional si, recibimos apoyo, más allá de que hay algunas cuestiones autoritarias. El Ministerio está bastante ausente, creo que solo se acercan para realizar las auditorias.

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas durante los últimos años a nivel nacional?

Creo que a ningún gobierno verdaderamente le importa la educación si bien la Ley de Educación, en algunos puntos, me parece avanzada considero que no se aplicó del todo, por ejemplo, la Ley de Educación Sexual Integral y la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria son políticas que están bien pensadas en la realidad no se cumplen.

b) ¿Cómo impactó la extensión de la obligatoriedad del nivel medio en esta institución escolar? ¿Y en el ejercicio de tu función?



Para mí la obligatoriedad es algo que lleva tiempo, creo que no es algo que esté instalado, es difícil hacerles entender a los chicos y a las familias que educarse es un derecho. A mí me parece bien que sea obligatorio pero es algo que todavía no se logró.

En cuanto a mi rol no, no creo que lo haya modificado.

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que la escuela puede ayudar a modificar la vida de un estudiante?

Es muy importante la función que la escuela cumple, es un lugar donde los chicos se sienten mirados y escuchados. Los chicos, algunos, generan vínculos con la escuela enormes, cuando hay compromiso e identificación la escuela genera muy lindas situaciones.

Los estudiantes que abandonan, a la larga, terminan presos o muertos.



Entrevista 7

Preguntas generales acerca del entrevistado

-¿Cuál es su título?

Profesora de Historia y Maestra de grado

-Actualmente ¿En qué unidad educativa trabaja? ¿Cuáles son las asignaturas en las cuales se desempeña? ¿En qué año?

Trabajo solo en esta institución, Escuela de Enseñanza Orientada N. 545. Estoy en este colegio desde el año 1999. Estoy como docente en 4to y 5to año, en el espacio curricular de Historia, Construcción de ciudadanía y Economía.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar de este establecimiento educativo?

Es una escuela linda para trabajar, somos una gran familia. Acá nos conocemos todos y estamos, los docentes, para contener y retener a los chicos que atraviesan problemáticas.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Influye, son chicos que muchas veces no pueden sostener sus trayectorias educativas porque tienen que trabajar, si no lo hacen no comen. Nosotros, los docentes, trabajamos y pensamos cómo hacer para que se queden en la escuela y se lleven algo, pero muchas veces las realidades son complicadas. Tratamos de integrarlos, de incluirlos, que no se sientan solos.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Es directa y fluida, somos un puente entre ellos, sus familias y la realidad que muchas veces nos desborda.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-En el ejercicio de su rol ¿Qué tarea privilegia a la hora de estar frente a un grupo? ¿Qué dificultades enfrenta a diario?



Trato de pensar cómo hacer para que lo que se da en la escuela y en mi materia les sirva, privilegio la escucha, el acompañamiento, son chicos que tienen muchas dificultades no solo académicas si no también sociales y uno como docente no puede mirar para el costado.

-En cuanto a la planificación anual, ¿Cómo selecciona los saberes a transmitir?

Trato de que los contenidos que les transmito tengan que ver con ellos, con su realidad, privilegio darles herramientas que les puedan ser útiles para su vida.

-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

No, los chicos están atravesados por un montón de cuestiones sociales que van más allá de la escuela y eso hace que sus trayectorias escolares no sean regulares. Muchos, como ya te comente, tienen que salir a trabajar para sobrevivir.

-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

Se evalúan muchas cosas, el proceso, los logros. Conmigo el que no aprueba es porque no vino.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes?

Trato de que sea buena, en el día a día soy exigente, muchas veces pienso ¿Por qué no les tengo que exigir? Les exijo porque es mi función creo que son chicos capaces y tienen el mismo derecho a educarse que otros.

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

Como ya te dije, somos una gran familia, trabajamos en forma coordinada. La directora nos abre las puertas para que podamos debatir, charlar y pensar juntos.

En referencia a las políticas educativas

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas durante los últimos años a nivel nacional?

Buenas, tenemos esta escuela secundaria gracias a esas políticas.

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:



a) ¿Consideras que dicho propósito se cumplió?

Sí

b) ¿Cómo impactó la extensión de la obligatoriedad del nivel medio en esta institución escolar? ¿Y en el ejercicio de tu función?

Para esta escuela, el impacto de la Ley fue vital, significo su apertura y obviamente eso afecta a nuestra función.

Entrevista 8

Preguntas generales acerca del entrevistado

-¿Cuál es su título? ¿En qué establecimiento educativo lo obtuvo y en qué año?

Soy profesor de Geografía y estoy en el espacio de tutorías académicas.

-Actualmente ¿En qué unidad educativa trabaja? ¿Cuáles son las asignaturas en las cuales se desempeña? ¿En qué año?

En secundaria estoy acá, en la escuela del puente y también trabajo en el terciario de Villa Gobernador Gálvez.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar de este establecimiento educativo?

Son chicos que atraviesan graves problemáticas sociales.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Los chicos muchas veces son brillantes pero influye la falta de oportunidades. Las oportunidades no son las mismas para un chico de clase baja con respecto a otro de clase media o alta. Es una cuestión angustiante.

-¿Al haber trabajado o al trabajar actualmente en otras organizaciones escolares, nota alguna diferencia en cuanto a su desempeño en esta institución?

La diferencia con otras escuelas en las que trabajé tienen que ver con la falta de oportunidades que tienen estos chicos respecto a otros.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Tenemos buena comunicación con el dispensario del barrio, por ejemplo hicimos una buena jornada sobre Educación Sexual Integral donde vinieron a dar charlas.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-En el ejercicio de su rol ¿Qué tarea privilegia a la hora de estar frente a un grupo? ¿Qué dificultades enfrenta a diario?



En mi tarea cotidiana privilegio la contención, la principal dificultad que atravesamos es el luchar entre mantenerlos acá dentro y enseñarles conocimiento, no se pueden las dos cosas y generalmente la que impera es el retenerlos y mantenerlos en la escuela.

Uno lucha entre mantenerlo acá dentro o enseñar conocimientos y si, los mantenes los cinco años pero ¿y después?

-En cuanto a la planificación anual, ¿Cómo selecciona los saberes a transmitir?

Privilegio dar contenidos que les sean útiles, es una política creo que de todos los docentes de la escuela, el dar herramientas que les sean necesarias.

-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

No, el punto clave es tercer año, muchos dejan de venir y se van de la escuela.

-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

Yo en general al evaluar termino optando por la permanencia de los chicos, trato de aprobarlos porque si no abandonan y ya sabemos dónde terminan. En general conmigo todos aprueban porque privilegio la permanencia y no dejar a nadie afuera.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes?

Es buena, trato de tener un buen vínculo con los chicos.

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

Es buena, tratamos de trabajar en forma coordinada.

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

Acá en la provincia no nos podemos quejar, nos dan libertad para trabajar y abren espacios para trabajar con los chicos, que son útiles.

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas durante los últimos años a nivel nacional?

En la última década se notó que hubo una política educativa y cultural.



-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

¿Consideras que dicho propósito se cumplió?

Pienso que es algo en lo que hay que seguir trabajando.

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que la escuela puede ayudar a modificar la vida de un estudiante?

Se puede modificar de manera colectiva, es importante mirarlos, escucharlos, contenerlos, tratar de darles herramientas que les sirvan fuera de la escuela.



Entrevista 9

Preguntas generales acerca del entrevistado

-¿Cuál es su título?

Profesor de bellas artes, me recibí en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

-Actualmente ¿En qué unidad educativa trabaja? ¿Cuáles son las asignaturas en las cuales se desempeña? ¿En qué año?

Estoy recién recibido, por ahora estoy trabajando solo en esta institución, en Puente Gallego. Estoy en el taller de arte, es un taller multigrado trabajo con chicos de 1ro, 2do y 3er año, de todos modos el taller es abierto así que puede venir quien lo quiera. Trabajamos a partir de la música, la danza y el arte.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar de este establecimiento educativo?

Son chicos de barrio, con muchas problemáticas y realidades complicadas.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Considero que la escuela nunca esta ajena a las realidades de los chicos, siempre influye, se trata de trabajar para salir adelante.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Desde el taller buscamos salir al barrio, tratamos de hacernos presente mediante actividades que tengan que ver con la música o si no muchas veces hacemos murales y demás.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-En el ejercicio de su rol ¿Qué tarea privilegia a la hora de estar frente a un grupo? ¿Qué dificultades enfrenta a diario?

Privilegio acompañarlos, estar presente y que el espacio que compartimos sea enriquecedor para ellos.



-¿Cómo es la dinámica de trabajo de la clase?

Las actividades y proyectos son libres, dependen de los intereses de los chicos, no hay un programa determinado.

-En cuanto a la planificación anual, ¿Cómo selecciona los saberes a transmitir?

Al ser un taller de arte, como te mencione antes, no hay saberes estipulados a transmitir, el espacio es libre y trabajamos en función de sus gustos e intereses.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes?

Es muy buena, los chicos elijen venir al taller, de hecho el espacio se sostiene por ellos. A los chicos trato de contenerlos, acompañarlos y escucharlos.

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

Es una escuela en donde se trabaja bien, hay mucha comunicación entre los docentes.

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

Si, de hecho este taller se sostiene gracias al aporte del ministerio

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas durante los últimos años a nivel nacional?

Creo que en los últimos años hubo un mayor acompañamiento a las escuelas.

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

¿Consideras que dicho propósito se cumplió?

Creo que la obligatoriedad es parte de un largo proceso, que todavía no se terminó de implementar.



Entrevistas docentes: E.E.T. Nro. 407

Entrevista 10

Preguntas generales acerca del entrevistado

-¿Cuál es su título? ¿En qué establecimiento educativo lo obtuvo y en qué año?

Soy profesora de lengua y literatura, maestra de grado, además hice el postítulo de política y gestión, en Humanidades.

-Actualmente ¿En qué unidad educativa trabaja? ¿Cuáles son las asignaturas en las cuales se desempeña? ¿En qué año?

Soy directora de esta escuela del barrio Las Flores y trabajo en una escuela privada en Villa Gobernador Gálvez. En esta institución estoy desde Marzo del 2016.

-¿Qué carga horaria tiene en esta institución?

Al ser la directora tengo la carga horaria completa, en esta escuela.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar de este establecimiento educativo?

El nivel socioeconómico es bastante bajo, es la única escuela secundaria pública del barrio. Son chicos de bajos recursos.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Sí, influye desde lo económico, en cuanto a los recursos materiales y también en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

-¿Al haber trabajado o al trabajar actualmente en otras organizaciones escolares, nota alguna diferencia en cuanto a su desempeño en esta institución?

Hay cuestiones que cuestan más que en otras instituciones y que tienen que ver también con no tener el hábito de estudio desde lo familiar.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Es fluida, nos ocupamos de estar cerca de las otras instituciones, participamos una vez por mes de la mesa barrial.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-En el ejercicio de su rol ¿Qué tarea privilegia a la hora de estar frente a un grupo? ¿Qué dificultades enfrenta a diario?

Al ser la directora de la escuela me lleva mucho tiempo las cuestiones administrativas, superviso el proceso de enseñanza- aprendizaje y los programas pedagógicos.

Las dificultades son más que nada económicas, los insumos están frenados y la historia cultural barrial.

-¿Cómo es la composición etaria del grupo?

Tenemos desde alumno que ingresan con trece años, acorde a la edad, pero después tenemos muchos alumnos con sobreedad, sobre todo en el turno vespertino.

-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

Hay mucho desgranamiento más que nada después de las vacaciones de invierno. Los que dejan son los más grandes porque muchas veces tienen que trabajar.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes?

Los estudiantes me reconocen como autoridad, la relación en su mayoría es buena.

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

SI, la escuela está muy acompañada, muchas veces con otros tiempos pero estamos acompañados desde el Ministerio de Educación.

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas durante los últimos años a nivel nacional?



Considero que en su mayoría fueron buenas quizás faltó control o acompañamiento pero actualmente notamos muchas diferencias con respecto a la década anterior.

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

a) ¿Consideras que dicho propósito se cumplió?

No, más que nada porque las familias no tienen claro la importancia que representa que la escuela sea obligatoria. Es decir, la escuela se hace obligatoria pero no hay políticas que hagan que sostengan la obligatoriedad.

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que la escuela puede ayudar a modificar la vida de un estudiante?

Si, pienso que la escuela da expectativas, abre posibilidades, si bien es importante el sostén de la familia pienso que el venir a la escuela es fundamental, tenemos muchos casos de chicos que terminaron la escuela y siguieron estudiando, eso es muy importante.



Entrevista 11

Preguntas generales acerca del entrevistado

-¿Cuál es su título? ¿En qué establecimiento educativo lo obtuvo y en qué año?

Soy egresada de la escuela provincial de artes visuales, tengo el título de profesora para nivel primario y secundario.

-Actualmente ¿En qué unidad educativa trabaja? ¿Cuáles son las asignaturas en las cuales se desempeña? ¿En qué año?

Ejerczo la docencia desde el año 2001, trabajé en un principio desde el nivel primario y después en la secundaria. Siempre me desempeñe en la educación artística y en ruedas de convivencia.

En la escuela del barrio Las Flores estoy desde el 2008 y estoy trabajando con 1ro y 2do año.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar de este establecimiento educativo?

En la escuela hay muchas soledades, mucha discriminación y estigma social. La comunidad de la escuela es postergada constantemente, muchos están atravesados por el consumo, hay problemáticas de abuso, son realidades individuales muy difíciles, frente a ello, nuestro papel es fundamental.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Creo que es imposible que el contexto social no influya en la escuela. Es muy difícil sostener los sueños, muchas veces el afecto y la contención no alcanza.

-¿Al haber trabajado o al trabajar actualmente en otras organizaciones escolares, nota alguna diferencia en cuanto a su desempeño en esta institución?

Hay diferencias en que algunas adolescencias están más quemadas y castigadas que otras, hay mucha violencia y poco registro en "el otro", aprendo constantemente de mis alumnos.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?



Creo que recién a partir de estos últimos años la escuela se está relacionando más con la comunidad, es algo que se intenta.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-En el ejercicio de su rol ¿Qué tarea privilegia a la hora de estar frente a un grupo? ¿Qué dificultades enfrenta a diario?

Privilegio la amorosidad, la educación desde el encuentro con el otro. Muchas veces te encontras con adolescentes que no tienen quién les diga "Hola" "¿Cómo estás?" o un "cuídate". Insisto en generar prácticas que les sean significativas a los chicos.

Y dificultades quizás el poder sostener un proyecto a largo plazo.

-¿Cómo es la dinámica de trabajo de la clase?

No suelo trabajar en espacios convencionales, trabajo mucho al aire libre.

-En cuanto a la planificación anual, ¿Cómo selecciona los saberes a transmitir?

Es fundamental hacer una lectura desde el espacio en que uno esta, hay cosas que se van construyendo en función del grupo y la comunidad, en la relación diaria.

-¿Hay regularidad en la trayectoria escolar de los alumnos?

No, hay mucho desgranamiento. Los chicos están atravesados por muchas cuestiones. Es difícil sostener la escolaridad, sobre todo en el turno vespertino.

-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

Eso es lo más difícil, sostengo que las materias artísticas no deberían calificarse. Soy muy criticada porque mucha gente me dice que soy la que siempre aprueba y en realidad claro que los apruebo. La nota la pongo en función de escuchar y comprender quién es el otro y su realidad.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes?

Es cercana, intento que sea afectiva, estoy atenta a ellos, trato de escucharlos si bien hay cuestiones que trascienden lo que uno puede hacer.



En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

Hay cuestiones complicadas que prefiero reservármelas, creo que la escuela se usó mucho políticamente.

-En función de su labor docente, ¿Cómo evalúa las políticas educativas implementadas durante los últimos años a nivel nacional?

Se notó que había políticas educativas, no siempre se lograron o cumplieron, pero las había a diferencia de este último año.

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

¿Consideras que dicho propósito se cumplió?

Creo que quedo en lo normativo, lamentablemente no se cumple. Es lo esperable, es mi deseo e insistencia pero no pasa en la realidad, sería hipócrita decir que sucede.

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que la escuela puede ayudar a modificar la vida de un estudiante?

No sé si la escuela es el mejor lugar del mundo pero si es un lugar para que vengan para que se sientan contenidos, respetados y escuchados, muchas veces es el único que tienen.

La escuela te atraviesa, te constituye pero no sé si en todos los casos puede modificar. En algunos si en otros no, hay cuestiones que son más fuertes y no es solo la escuela, es el Estado y son las políticas educativas en general.

Lo que sí creo es que un año más que el pibe este en la escuela es un año más de vida de ellos.



Entrevista 12

Preguntas generales acerca del entrevistado

-¿Cuál es su título? ¿En qué establecimiento educativo lo obtuvo y en qué año?
Soy arquitecto, estoy terminando el profesorado universitario.

-Actualmente ¿En qué unidad educativa trabaja? ¿Cuáles son las asignaturas en las cuales se desempeña? ¿En qué año?

Soy docente hace seis años, trabajo en escuelas técnicas, me desempeño en la parte del taller de carpintería doy una materia que se llama materiales para la construcción, el año pasado di tecnología.

En esta escuela estoy hace tres años, trabajo en 1er, 2do, 3er y 5to año.

Acerca del contexto escolar

-¿Cuáles son las características de la población escolar de este establecimiento educativo?

Son chicos de realidades muy carenciadas.

-¿De qué manera influye el contexto en la institución escolar?

Si, por supuesto, hay veces en que hay que tener muchos factores y realidades en cuenta. Son chicos que vienen con muchas problemáticas.

-¿Cómo es la relación del establecimiento educativo con la comunidad?

Se intenta pero no muchas veces se logra. El barrio tiene muchos problemas, hay casos que se nos van de las manos pero se intenta mantener una relación.

Acerca del desempeño docente en esta institución educativa

-En el ejercicio de su rol ¿Qué tarea privilegia a la hora de estar frente a un grupo? ¿Qué dificultades enfrenta a diario?

Lo primero que me ocupa es intentar comprender la realidad del grupo. En cuanto a dificultades muchas veces es la falta de materiales y casos que trascienden a la escuela.

Me preocupa el desinterés de los chicos, el gran problema de la escuela es la falta de incentivo.



-¿Cómo es la composición etaria del grupo?

En primer año está bastante parejo pero en 5to si encuentras muchas realidades dispares puedes tener chicos desde 17 a 21 años.

-¿Cómo es la dinámica de trabajo de la clase?

Las clases nunca son iguales, varían según el grupo de sus ganas e intereses.

-En cuanto a la planificación anual, ¿Cómo selecciona los saberes a transmitir?

Intento proponer trabajos para incentivarlos si no es imposible poder trabajar. Muchas veces les doy a elegir a ellos qué es lo que quieren hacer. Las planificaciones nunca se llegan a cumplir ni en un %50.

-¿Qué evalúa a la hora de aprobar a un estudiante?

Cada chico es un mundo, no se puede evaluar de la misma manera. Intento que se cumplan ciertos requisitos pero sé que hay chicos que tienen más dificultades que otros. No hago la misma evaluación para todos, evaluó mucho el esfuerzo, el empeño y muchas cosas fuera del trabajo del aula. Considerando las problemáticas que muchas veces atraviesan los chicos, intento que no se lleven mi materia.

A nivel institucional se intenta que los chicos no repitan para bajar el índice de deserción y repitencia.

-¿Cómo es su relación con los estudiantes?

No me pongo como autoridad frente a ellos, trato de acompañar y trabajar junto con ellos. No doy órdenes, solo sugiero y trabajo con ellos.

-¿Cómo se constituyen los vínculos interpersonales dentro de la institución?

Se intenta que haya relaciones entre las diversas materias, sobre todo para que haya un trabajo coordinado.

En referencia a las políticas educativas

-A nivel institucional, ¿De quién/es reciben apoyo? En este sentido, ¿Brindan algún tipo de colaboración los organismos ministeriales?

Hay bastante apoyo sobre todo en estos últimos años, de todos modos, veo un esfuerzo mayor por parte de los directivos que del Ministerio.



A nivel provincial hay buenas intenciones, creo que se va por buen camino.

-Respecto de la actual Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 que sanciona la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria:

¿Consideras que dicho propósito se cumplió?

Creo que medianamente se cumplió, falta, pero creo que fue acertado.

Cierre

-Teniendo en cuenta tu desempeño docente, ¿Piensa que la escuela puede ayudar a modificar la vida de un estudiante?

Si, por supuesto y sobre todo en barrios complejos como el barrio Las flores, la escuela es una ayuda para los chicos y las familias. Considero que la función central de la escuela es la contención, los chicos están inmersos en un contexto de droga, violencia, abuso y frente a ello, el papel de la escuela es primordial.

