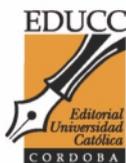


COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores



Serie Mundos escolares

La escuela secundaria en las voces de
docentes, directores y supervisores

Esta producción pudo realizarse gracias a los aportes del Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF), la Facultad de Educación (Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes -Unidad Asociada CONICET) y la Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores



Ferreyra, Horacio Ademar

La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores / Horacio Ademar Ferreyra; Olga Concepción Bonetti; María Belén Barrionuevo; dirigido por Horacio Ademar Ferreyra y Olga Concepción Bonetti. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unicef Argentina, 2016.

E-Book. - (Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Mundos escolares)

ISBN 978-987-626-282-8

1. Educación Secundaria. I. Bonetti, Olga Concepción II. Barrionuevo, María Belén III. Ferreyra, Horacio Ademar, dir. IV. Bonetti, Olga Concepción, dir. V. Título
CDD 373

De la presente edición:

Copyright © 2015 by UNICEF - EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirección editorial:

Elena Duro (Especialista en Educación UNICEF-Argentina)

Carla Slek (Directora de Publicaciones Editorial Universidad Católica de Córdoba)

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación Serie Mundos escolares:

Adriana Carlota DiFrancesco

Silvia Noemí Vidales

Arte de tapa y diseño de interiores: Fabio Viale

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Todos los derechos reservados - Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723

ISBN: 978-987-626-282-8

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Director:

Horacio Ademar Ferreyra

Codirectora:

Olga Concepción Bonetti

Sistematización, compaginación y puesta en texto:

Sandra Nicastró

Coord. de foros:

Marta Judith Kowadlo y Alicia Eugenia Olmos

Gestión de los foros, procesamiento y sistematización de la información:

María Belén Barrionuevo; Matías Oscar Bonino; Laura Cecilia Bono; María Sofía Caturelli Kuran; Ariana María González; María Soledad González; Fernando Humberto Omodei; Marcela Alejandra Rosales; María Florencia Rubio; María Cecilia Stahlschmidt y Marta Alicia Tenutto Soldevilla

Lectura crítica:

Gabriela Noemí Alessandroni; Georgia Estela Blanas; Adriana Carlota Di Francesco; María Jacinta Eberle; Marta Yolanda Fontana; Noemí García García y Silvia Noemí Vidales

Asistente operativo:

Mariana Beatriz López

AGRADECIMIENTOS

El Equipo de Investigación de la Universidad Católica de Córdoba - Facultad de Educación- y UNICEF Argentina agradecen a docentes, directivos y supervisores de Educación Secundaria de las provincias de Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires, República Argentina, que participaron del Foro Virtual *La Educación Secundaria. Pasado, presente y futuro en las voces de los actores* y a los que accedieron a las entrevistas en sus respectivos territorios. Gracias por sus voces, gracias por sus testimonios, gracias por sus intercambios y reflexiones. El reconocimiento también a las autoridades de las tres provincias por el apoyo brindado a estos actores y especialmente a la Escuela Superior de Comercio y Bachillerato Anexo de Leones (Córdoba Argentina) por habernos permitido el acceso a la plataforma virtual.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción	08
2. La escuela como organización	11
2.1. La organización como estructura y contexto de acción	11
2.2. Relación escuela, familias y contexto social	19
3. Trabajar en la escuela	26
3.1. Docentes y enseñanza	27
3.2. Directores y supervisores y gobierno institucional	41
4. Los estudiantes de hoy	58
4.1. Caracterización del estudiante y concepciones que circulan	58
4.2. La trayectoria de los estudiantes: asistencia, repitencia y abandono como condiciones que inciden en su desarrollo	62
Conclusiones	72
Bibliografía	75

1. Introducción

*“¿Qué es más noble, encontrar una ruta hacia lo conocido o inventar lo desconocido?”
“Cada libro inventa su ruta.
Va por entre todas las historias posibles tan libre como los barcos por el mar entre todos los destinos”
(Erik Orsenna)¹*

La mirada de cada actor institucional ofrece enfoques propios y singulares que siempre enriquecen la visión, descripción y comprensión de una situación o problema. Dar la palabra a docentes, directivos y supervisores constituye una oportunidad para que ellos, lejos de ocupar el lugar de críticos o censores de la escuela secundaria de hoy, se posicionen como quienes la piensan, construyen y sostienen institucionalizando los principios de obligatoriedad, inclusión y derecho de todos los jóvenes a la educación.

En el marco del estudio “Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)²”, y a través de un abordaje metodológico en el que se integran diferentes perspectivas y miradas -entre ellas, la de supervisores, directivos y docentes- el equipo de investigación -en la línea de la etnografía virtual³- se propuso una aproximación a estas perspectivas desde las renovadas posibilidades que el desarrollo de las tecnologías ofrece a los enfoques cualitativos; en este caso, la socialización en foros virtuales, articulada con la técnica de la entrevista.⁴

En este documento, se recuperan y analizan percepciones y opiniones de los docentes, directivos y supervisores de las tres provincias que participaron del Foro Virtual *La Educación Secundaria. Pasado, presente y futuro en las voces de los actores* (590 docentes, 82 directivos y 22 supervisores; esto es, un total de 694 participantes y 2536 intervenciones), como así también las de quienes fueron entrevistados por los

¹ En Orsenna, E. (2011). *El cartógrafo de Lisboa*. Madrid: Tusquets.

² El estudio se propone caracterizar el estado actual de la Educación Secundaria Obligatoria en las provincias referidas. La selección de estas provincias se debe a que han sido las primeras en impulsar los cambios que la Ley Nacional de Educación y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación han establecido para este nivel del sistema educativo.

³ Para ampliar, véase Hine, 2004.

⁴ Para vehicular la participación de los docentes, directivos y supervisores de las tres jurisdicciones, se conformaron 14 foros en la plataforma, los cuales fueron liderados por integrantes del equipo de investigación. A los fines de dinamizar los foros y las entrevistas se propusieron una serie de disparadores (algunos de ellos comunes a los diferentes roles y otros específicos de cada uno), con la finalidad de movilizar las intervenciones y respuestas (véase Apéndice 1).

investigadores en el marco del trabajo de campo que forma parte del proyecto (30 directivos, docentes y supervisores).⁵

No se ha tratado de leer y escuchar al/los otro/s para constatar en sus palabras lo ya sabido, lo ya pensado (un mero acto de cotejo), sino de estar atentos a lo que tienen para decir. El punto de partida de este documento ha sido, centralmente, la “lectura de voces” y la “escucha de escrituras”. Desde allí, se pondrá en circulación más de una explicación en torno a los testimonios recogidos; se resaltarán opiniones y se seleccionarán ejemplos que hacen contrapunto entre sí. El propósito tiene que ver, justamente, con no clausurar significados y generar apertura hacia otros no explorados, que muy probablemente forman parte de la experiencia de los lectores.

Los testimonios que se incluyen en este documento han sido tomados textualmente, con total respeto de su contenido y modalidades expresivas; a los fines del resguardo de identidad, sólo se indica el cargo correspondiente y la provincia de procedencia⁶. Todos han sido seleccionados en virtud de su representatividad respecto del colectivo de participantes, más allá de la provincia de procedencia, puesto que el estudio no tiene la finalidad comparativa.

Tres ideas orientaron el análisis a modo de organizadores: la de *analizador*, la de *resonancia y repercusión* y la de *implicación*:

- Las voces implícitas en los testimonios se entienden como un *analizador*⁷ en el sentido que no sólo dicen lo que explícitamente dicen, sino que van más allá de la literalidad de una traducción: develan posiciones, posturas ideológicas y políticas, ilusiones y preocupaciones respecto de la escuela secundaria, del propio trabajo y de los estudiantes. Desde aquí, el trabajo de investigación⁸ problematiza los modos habituales de nombrar, definir, significar fenómenos cotidianos, juicios y concepciones y se abre al debate en una invitación a la producción colectiva, inscribiéndola en contextos institucionales, organizacionales, grupales e interpersonales.

- La segunda idea que ordenó el análisis implicó entender que las voces, los testimonios no están sueltos; son mucho más que expresiones personales, hablan de cada uno y también hablan de los otros, los que acompañan el trabajo cotidiano en las escuelas. Desde los *demás* colegas, hasta los contenidos de las culturas profesionales e institucionales. A partir de allí, la posición de lectura y escucha intentó “hacer eco”⁹,

⁵ El análisis e interpretación de los aportes de los supervisores, directivos y docentes ha sido realizado por los miembros del equipo de investigación que asumieron la coordinación y gestión de los foros. Para ello, se combinaron en su faz operativa la utilización de software (ATLAS.ti) y la lectura tradicional de información a los fines de potenciar el análisis cualitativo.

⁶ En el archivo digital del proyecto de investigación queda asegurado el respaldo correspondiente.

⁷ Tal como lo define Lourau (1979), un analizador es lo que permite revelar la estructura de la institución en su cualidad de universal, lo que provoca el orden de lo instituido y quiebra lo canónico comprometiendo permanentemente el trabajo del pensamiento.

⁸ En este documento, el equipo de investigación da cuenta de las ideas, opiniones y posicionamientos expresados por los distintos actores en sus testimonios, sin manifestar ningún tipo de adhesión o involucramiento, ni tampoco poner de manifiesto acuerdos/desacuerdos.

⁹ Advertencia que se sostiene en algunas hipótesis de Mundo (2003) en su tratamiento de reflexiones de Bachelard

advirtiéndolo que no se trata de una simple *resonancia* que colabora para confirmar lo que venimos pensando. En realidad este “hacer eco” tiene que ver con la *repercusión*, porque esto que leemos y escuchamos nos atraviesa, nos posiciona de otra manera ante la escucha del relato de un colectivo de docentes, directivos y supervisores que se entrama en la organización escolar, en el acto de trabajo, en las relaciones con otros; claro está, no sin tensiones, ideas y vueltas, encuentros y desencuentros.

- Por último, se infiere de lo dicho hasta aquí que esta escucha y lectura no se realizan desde una posición ingenua ni despojada de supuestos, de posturas y principios respecto del tema que nos ocupa. Es decir que se trató de una lectura y una escucha *implicadas*, en el sentido de comprometidas en una trama de significados subjetivos, políticos, culturales que avanzan desde la propia biografía personal y profesional a una época, a una historia y a un marco político pedagógico, en el cual se inscribe la nueva escuela secundaria.

El orden de presentación de los resultados del análisis responde a los supuestos expresados hasta aquí. En primer lugar, se hace referencia a la escuela secundaria como una organización que forma parte de una trama política que la enmarca, reconoce y regula; desde una instancia nacional y provincial hasta el propio territorio escolar, desde las distintas posiciones institucionales al decir de cada uno. En ese contexto organizacional, se inscriben los testimonios de profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria que dan cuenta de su trabajo de enseñar, dirigir, asesorar y acompañar, de cara a la escolaridad de los jóvenes, teniendo en cuenta no sólo las cuestiones intrínsecas de la enseñanza sino también atentos a pensar el aprendizaje y las trayectorias de los estudiantes. Desde allí, el análisis toma como objeto estas trayectorias. La presentación se cierra con la caracterización que unos y otros hacen de los jóvenes en su cualidad de estudiantes de la escuela secundaria de hoy y en el marco de la reflexión sobre sus trayectorias, a la luz de los principios de obligatoriedad, inclusión y calidad.

Finalmente, vale la pena insistir en que las ideas e hipótesis que se plantean son sólo una posible interpretación de lo dicho, entre tantas otras. Sólo una posible manera de explicar y de entender, entre tantas otras. Reflejo, como dijimos anteriormente, de una posición implicada desde una perspectiva teórica y política, situacional e histórica. Desde allí la invitación a la lectura.

2. La escuela secundaria como organización

*“La escuela llegó oportuna.
Tomó el porvenir por su cuenta.
Leer, escribir, contar...
Al comienzo puso en ello un entusiasmo verdadero”
(Daniel Pennac)¹⁰*

2.1. La organización como estructura y contexto de acción

La escuela secundaria como organización escolar se inscribe en el contexto nacional, jurisdiccional y local. Desde allí desarrolla, expresa y traduce principios, concepciones y regulaciones universales en espacios escolares específicos e idiosincrásicos. Se define como una organización democrática, plural, inclusiva, garante del derecho a la educación con calidad, donde la centralidad está en el proyecto de formación de los estudiantes. Esta definición tiene la fuerza de una institución con potencial de regulación universal: para todas las escuelas secundarias, para todos los estudiantes, para todos los docentes. De ahí que sólo en el trabajo de inscripción, de traducción y ajuste de esta institución en las organizaciones como ámbitos concretos de acción, puede saldarse la brecha esperable e ineludible entre esa definición y cada escuela en particular.

Estas ideas se relacionan con los aportes de Enríquez (2002), quien dirá que la institución en tanto valor universal está por detrás de cada organización. Detrás quiere decir, en este caso, que le imprime sentido, que de alguna manera se define como su espacio de concreción; por lo tanto, la razón de ser de las organizaciones no puede pensarse por fuera de esas instituciones.

En palabras de este autor:

Nunca se ve la institución educativa, se ven universidades, escuelas, se ven organizaciones educativas que tienen la misión de mantener viva la institución de la educación, tienen que asegurar la transmisión de un modo de conocimiento, un modo de ser y de proseguir con la regulación global... (p.74).

Esto requiere de la definición de encuadres, de un pensarse “a medida” en el día a día de la cotidianeidad de la nueva escuela secundaria, en los propósitos que se persiguen,

¹⁰ Pennac, D. (1997). *Como una novela*. Bogotá: Norma.

en el trabajo docente, en los marcos de los roles y la definición de las tareas, en la estipulación de espacios y tiempos, en la definición de normas que regulan ese colectivo.

En sus testimonios, docentes, directores y supervisores se refieren a la escuela secundaria como una compleja red de relaciones e instancias que implican atravesamientos. Se reconocen una serie de componentes: fines y propósitos, actores, roles y tareas, espacios y tiempos, recursos, normas y pautas, y diferentes relaciones entre ellos.

Algunos de esos testimonios advierten la complejidad de lo que se viene diciendo:

“En un mundo donde el conocimiento se construye de manera diferente hay que enseñar y aprender de manera diferente. Esta idea es la que va orientar hacia la escuela que queremos; una escuela inclusora que garantice trayectorias continuas y completas. Que trabaje con la diversidad que reconozca la pluralidad, que desafíe las diferencias y que profundice los vínculos que permitan alcanzar una igualdad social. Es necesario desarraigar viejas teorías, los alumnos necesitan una escuela que los incluya, donde encuentren sentido a la educación.” (Doc. Córdoba)

“El gran desafío es sostener la inclusión y obligatoriedad con calidad en los aprendizajes; que los alumnos no sólo estén en las escuelas sino que aprendan.” (Dir. Entre Ríos)

“...una buena escuela”, una escuela democrática, que enseña, donde todos tienen su lugar con principios, metas y valores compartidos...” (Dir. Córdoba)

“También hay voces que no se escuchan...hablan muy bajito, pero cuando se les da oportunidad aportan ideas importantes para el desarrollo profesional de la docencia...de todas ellas, lo que subyace es que para mejorar la educación secundaria, es necesaria la inclusión de jóvenes al sistema educativo, considerando y teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y las competencias de los alumnos. Lo que se corresponde con la ruptura del modelo hegemónico de enseñanza y aprendizaje donde comience a dar pasos pequeños pero de grandes resultados la pedagogía de la cooperación” (Doc. Córdoba)

“Creo que hoy y siempre la escuela es ese campo potente de cambio, de lucha, de resistencia a lo establecido, a aquello que responde a intereses de unos pocos; y los docentes comprometidos tenemos mucha responsabilidad, en hacer eco en los estudiantes, de lograr una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad, a través de la unión, el respeto y el consenso entre nosotros y nuestros alumnos...” (Doc. Córdoba)

“...el paradigma "escuela" y toda su retórica han cambiado profundamente y no estamos siendo capaces de adaptarnos, con la flexibilidad que un cambio tan profundo conlleva...” (Dir. Buenos Aires)

Estas voces dan cuenta de concepciones, valores, pautas con estatus de universalidad -por ejemplo, la pluralidad, la igualdad, el respeto, el derecho a la educación y al

conocimiento- que atraviesan la organización escolar y se proponen como fines a alcanzar en el día a día de la escuela.

Lapassade (1997), al definir la organización como una realidad social compleja con un colectivo reunido para alcanzar determinados fines -en este caso, para nosotros, la escuela- advertía sobre no disociar la dimensión política de los fines prácticos que esta organización, indiscutiblemente, tiene que cumplir.

En la mayoría de los testimonios recogidos, la escuela aparece caracterizada a través de aspectos que aluden a la idea de organización y estructura: los fines que la definen, el tiempo en tanto historia institucional, la definición de roles y las expectativas sobre los mismos, los recursos, las normas y pautas, el clima institucional, etc. En algunos casos mantienen entre sí relaciones directas, con mayor o menor grado de linealidad o causalidad, sobre todo cuando se da un fuerte predominio de un componente reconocido como central o como incuestionable, por su valor hegemónico en la cultura escolar, respecto de otro.

Teniendo en cuenta estos componentes, iniciaremos el análisis relacionado con los fines. Sobre éstos, los testimonios aluden a:

“La escuela es un ámbito excepcional para aprender a convivir, ya que a esto se aprende y aquí, en la escuela, además de enseñar contenidos se debe enseñar a ser ciudadanos, a respetar, a valorar y a aceptar las diferencias, a ser solidario y tolerante.” (Dir. Córdoba)

“... pensando en la calidad de formación de un buen ciudadano, capaz de tener una buena convivencia, formados para trabajar, en un mundo con conocimientos, con cuidado del medio ambiente (Dir. Entre Ríos)

“La escuela, sobre todo en América Latina, sigue siendo un importante agente de inclusión e integración social, con estándares de aprendizajes vitales y significativos para nada despreciables. Pero es innegable que no tiene la cintura necesaria para resignificarse y asimilar los retos epistemológicos contemporáneos.” (Dir. Córdoba)

“... la escuela secundaria se propone incluir y garantizar un porvenir a los estudiantes...” (Dir. Buenos Aires)

“No sé si tenemos claro lo que como sociedad pretendemos de la escuela secundaria, pero sí sabemos que la escuela así debe cambiar.” (Dir. Córdoba)

“... formar hombres capaces de vivir en esta vertiginosa época.” (Dir. Entre Ríos)

“Es fundamental volver a pensar cuál es la finalidad de la escuela, recuperar sentidos, y entre todos acordar sobre los valores que los actores desean aprender juntos.” (Sup. Córdoba)

A partir de estos referentes, cabe plantear como pregunta cuáles son los significados que circulan acerca de la inclusión y la integración social justamente en su dimensión

política, como decíamos más arriba. Entendemos que es posible inferir significados que entienden la inclusión y la integración social como una categoría plena, casi con valor absoluto en sí mismo y, en otros casos, como una cualidad inherente al proceso que tiene como fin último el cumplimiento del derecho de la educación. Por lo tanto, inclusión e integración presentan matices en su proceso de desarrollo, también confrontan con tradiciones y modos de pensar la escuela secundaria. De ahí las tensiones que estos testimonios develan y que es necesario pensar desde cada una de las posiciones institucionales claramente portadoras de miradas de diferente tipo. Las mismas se irán haciendo evidentes en el análisis.

Respecto del tiempo institucional, se alude a la historia institucional de las escuelas y desde allí aparecen reflexiones que evocan una escuela de otro tiempo, una escuela vivida por algunos colegas en un tiempo que ya pasó.

“Cuando converso con mis colegas de la escuela secundaria por lo general siempre coincidimos que antes se tenía un mínimo de respeto hacia el docente y la institución, un respeto ganado pero también inculcado, desde mi punto de vista son valores que se han modificado y que deberíamos tratar de recuperar...” (Doc. Córdoba)

“...hay diferentes voces, las positivas, las negativas, las que se aferran a “todo tiempo pasado fue mejor”, aquellas que confían en que lo mejor está por venir, pensando en que pronto vendrán aquellos que lo harán mejor. (Doc. Córdoba)

“...la escuela secundaria viene de otra historia y se tiene que acomodar a estos tiempos...” (Dir. Buenos Aires)

Estas palabras evocan cierta añoranza por lo que se recuerda como mejor, como lo que se entiende que ya se perdió. Es necesario ponerlas en relación con lo anteriormente señalado respecto de los fines de la escuela y el cambio que se advierte en ellos de cara a garantizar un derecho. En esa relación, es posible advertir la tensión entre marcos institucionales que -en un intento de instituir el cambio hacia una nueva escuela secundaria- provocan un “forzamiento” de lo ya existente, tal como lo señala Tiramonti (2011).

También se alude al presente institucional y los tiempos que corren, asociados a ideas de cambio y de crisis.

“La escuela vive nuevas dinámicas; el volumen, el dinamismo y la complejidad de información superan exponencialmente cualquier etapa anterior de la sociedad.” (Dir. Córdoba)

“La obligatoriedad de la escuela secundaria permite que alumnos de realidades sociales que antes no estaban presentes ingresen a la misma. Este trajo un gran cambio, sobre todo entre los docentes...” (Dir. Entre Ríos)

“Los cambios son graduales y producen frutos, Con la obligatoriedad se mejora la calidad educativa” (Dir. Buenos Aires)

“Hoy, en día estamos pasando por una fuerte crisis en este aspecto porque las escuelas se encuentran muchas desbordadas por los conflictos externos de los adolescentes, que se hacen eco dentro de las instituciones, y de las cuales no se puede dejar de lado.” (Sup. Entre Ríos)

En este punto es importante dejar planteada una reflexión que tiene que ver directamente con la idea de crisis. Otra manera de entender la actualidad de la escuela secundaria tiene que ver con reconocer un cambio de paradigma, una política para el nivel que asume ese cambio y de allí la oportunidad como colectivo de participar del mismo con todo lo que eso significa. Cuando éste es el planteo, ya no es la crisis lo que explica la situación.

Otro de los componentes que aparecen referidos en los testimonios respecto de la estructura organizativa de la escuela secundaria son los roles y las expectativas que se depositan en ellos. Se reiteran las voces que una y otra vez hablan del rol del docente y lo que se espera que logre respecto de los estudiantes, de las relaciones intergeneracionales y de la tarea de enseñar.

“...las exigencias a los docentes de que los alumnos permanezcan en la institución nos vuelven vulnerables, no podemos amonestar, no podemos sacarlos del aula. Habría que separar un poco o trabajar el tema disciplinar, tratando de no dejar al docente tan expuesto y vulnerable...” (Doc. Córdoba)

“No todos los docentes entienden esta cuestión de acompañar a cada alumno según sus necesidades de enseñanzas y aprendizajes...” (Dir. Entre Ríos)

“...para tratar de mejorar el ambiente de clases porque en un aula donde la mitad o más de los alumnos no muestran interés en el/los temas que se pretende enseñar y que molestan y faltan el respeto continuamente a docentes, directivos, preceptores, etc. dificultan el aprendizaje del resto. El apoyo desde el hogar al alumno y a la escuela es fundamental para revertir esta realidad que nos toca vivir en las aulas. (Doc. Buenos Aires)

“...muchos docentes tienen o tenemos la idea de que la educación debe ocurrir dentro del aula y no es así. La misma se puede dar en cualquier espacio y tiempo, creo que cuando consideremos este punto, todo se modificara, desde las estrategias didácticas hasta el rol docente y una educación centrada en las necesidades de los alumnos y no las nuestras. “ (Doc. Entre Ríos)

“...las formas y maneras de contactarse con el otro, el lenguaje verbal y no verbal, creo que difieren mucho a cómo era en nuestra propia adolescencia, y es por esto que a algunos docentes les cuesta aceptar y poder sobrellevar esta brecha generacional que sucede en algunos casos”(Doc. Córdoba)

Al hablar de los docentes, se mencionan las modalidades de enseñanza y comunicación, de regulación y sanción y las concepciones que circulan. Respecto de los estudiantes, se hace hincapié en su interés por la enseñanza y por los contenidos, así como en el respeto hacia los adultos. En algunos de estos testimonios, se hacen evidentes la desaprobación y la queja y en otros, algo así como un llamado a la reflexión, a la memoria y al cambio.

También se alude a pautas y normas que enmarcan los desempeños y aparece la idea de demanda y de responsabilidad respecto del Diseño Curricular. Siguiendo a Abad y Cantarelli (2010) transitamos tiempos en los cuales el pasaje se viene dando desde posiciones ligadas a los principios de la demanda a posiciones ligadas a los principios de la responsabilidad.

“Pensar a todos los actores institucionales como sujetos de derechos y en especial estimar las cuestiones que nos demanda el Diseño Curricular...” (Doc. Córdoba)

“El diseño plantea que todos pueden, que todos tienen derecho además a ejercer ese poder, ese derecho a educarse. Ese derecho a educarse, supone fuertemente, el deseo del docente, el deseo de la institución de que ese derecho se pueda ejercer, que efectivamente los chicos aprendan...” (Dir. Córdoba)

Cuando se hace referencia a los recursos, se alude, en algunos casos, a los recursos didácticos, edilicios, equipamiento, etc.

“Contar con equipamiento necesario como ser netbooks, tv, dvd... material actualizado en las bibliotecas, laboratorios, conexión a internet en el colegio...todo esto tiene que estar garantizado sino... siempre estamos un paso atrás... Reconocemos que en la provincia se esta avanzando en este sentido a paso sostenido” (Doc. Córdoba)

Los participantes del foro y los entrevistados también reflexionaron respecto de las posibilidades de mejora de la escuela. En este aspecto, se observan algunos planteos que se refieren a la escuela en términos generales, amplios, y otros que reconocen cuestiones puntuales de la organización que deben modificarse y, desde allí, presentan propuestas. Es interesante analizar de qué manera estos últimos planteos tienen el carácter de condición de posibilidad, en el sentido de superar relaciones lineales y presentarse como aspectos que sostienen el trabajo institucional y sus resultados.

“... mejorar la escuela secundaria no es un llano sino un camino sinuoso y lleno de obstáculos como un camino de montaña, y solo deberíamos transitarlo con la firme convicción de que es posible hacerlo, aunque tengamos grandes piedras al frente seguramente podemos encontrar la forma de cómo aprovecharla, romper con paradigmas que los hemos naturalizados creo que es el gran desafío, es una verdadera aventura que vale la pena emprender...” (Doc. Córdoba)

"... puedo decir que hay un interés de avanzar hacia la internalización de nuevos formatos de cátedras, de implementar jornadas con énfasis de enseñanza en las ciencias, el arte, la educación ciudadana, la literatura..." (Sup. Entre Ríos)

"Mis colegas... respecto de la escuela secundaria, casi todos coinciden en que esta escuela "no va más". (Dir. Córdoba)

"El trabajo por proyectos, la interdisciplinariedad, los talleres, en fin, clases más dinámicas e interesantes, seguramente son un camino para la mejora." (Doc. Córdoba)

El cambio, la mejora, el pensar otra escuela implica en muchos casos revisar la posición de los docentes y su trabajo respecto de la enseñanza, de los directivos y su tarea de acompañar y de las relaciones que establecen con pares, familias y estudiantes.

"Lo que la escuela secundaria necesita es que nosotros como docentes tengamos una mirada nueva de la educación, salgamos de la estructura que nos formamos, que los contenidos puedan ser compartidos desde diversas áreas y no queden en una materia, que innovemos y hagamos cosas diferentes y no tengamos miedo a equivocarnos o a decir "esto no lo sé", que seamos responsable de lo que decimos y hacemos, que revaloricemos nuestra vocación docente." (Doc. Entre Ríos)

"El nuevo paradigma, el de la inclusión con calidad y la ley de obligatoriedad vienen a romper, a desestructurar, a llenar vacíos." (Dir. Córdoba)

"...debemos mejorar nuestras clases, buscar otras opciones para explicar los temas, eso en cuanto a lo conceptual, y lo digo desde mi rol que es docente de Ciclo Superior. Es muy distinto en el ciclo básico donde hay muchos problemas de disciplina, lo cual hace que se haga más complicado dictar algunas clases." (Doc. Entre Ríos)

"...trabajar unidos, involucrados y comprometidos, interrelacionar nuestras cátedras; rever las prácticas cotidianas; planificar desde los diseños y desde los intereses...involucrar a la familia, consiste en reafirmar valores, hábitos, costumbres, etc. la familia es la primera institución que debemos "recuperar"...pilar fundamental para el desarrollo de los adolescentes, acompañados sostenidos y educados encontraran un camino bueno por recorrer..." (Doc. Córdoba)

"...realizar nuevas propuestas de trabajo para mejorar nuestro trabajo y tratar de mejorar el ambiente en el cual nos desenvolvemos como docentes. También trabajar en conjunto con los alumnos y sus familiares con respecto a sus hábitos y conductas, y finalmente promover la inclusión de los mismos, para que ellos se sientan parte de la institución logrando que comiencen a valorar el lugar en donde aprenden" (Doc. Córdoba)

"... para mejorarla debemos lograr mayor acercamiento de la familia a la escuela, que logren desarrollar su sentido de pertenencia en la institución, también creemos que es fundamental que el equipo directivo acompañe el trabajo de los docente, revisando, ordenando y guiando las prácticas educativas." (Doc. Córdoba)

"...el gran desafío de la escuela es acercar a los padres para que acompañen a sus hijos en el proceso educativo." (Sup. Córdoba)

De lo dicho hasta aquí se infiere una mirada sobre sí mismos, como protagonista y como profesional responsable de la posibilidad de cambio y transformación. También se reconoce que un recurso importante es la capacitación de los docentes y la reflexión que hacen sobre sus prácticas.

"...capacitaciones que nos permiten revisar nuestra practica son muy importantes para la mejora de la educación. Que en definitiva es lo que todos queremos lograr!!!!" (Doc. Córdoba)

"... intentamos cambiar el modelo, intentamos que puedan generar otras propuestas. Se han hecho numerosas capacitaciones." (Dir. Entre Ríos)

"A veces cada situación problemática sirve de disparador de capacitación...indagación...nueva reflexión... a veces no se trata de adquirir nuevas teorías...sino de reconstruirlas contextualizadas en nuestras propias prácticas y transformarlas desde los elementos y recursos que en nuestro contexto poseemos." (Dir. Córdoba)

Retomando las ideas iniciales y a la luz del análisis realizado, es posible deducir que se plantea un movimiento que va desde una escuela que ya no es, a otra escuela que está en camino. En este movimiento existen tensiones y las opiniones oscilan entre la idea de recuperar y reinstalar un modelo y formato conocidos, a plantear la propuesta de una nueva escuela secundaria.

"...procurar el sentido de pertenencia a la escuela, que chicos y profes tengamos en la escuela un lugar al que "queremos ir"..." (Doc. Entre Ríos)

"...hablamos de una escuela que permita reflexionar a los pibes, que les permite ser creativos, que tenga límites bien definidos acordados democráticamente y respetados por todos. Una escuela más humana, que nos encuentre, nos convoque la tarea... no quedarnos estancados diciendo que todo tiempo pasado fue mejor. Soñamos una escuela colorida, llena de pibes... creyendo, construyendo, incluyendo, apostando al futuro. Los pibes te sorprenden porque otra escuela es posible, sólo si los acompañamos, les damos la palabra, les ofrecemos proyectos." (Doc. Córdoba)

Para finalizar este apartado, se transcribe el testimonio de un docente, provocador en más de un sentido y que, sin lugar a dudas, invita a seguir pensando, manteniendo la necesidad de problematización y a la vez de posibilidad.

"Si fuese alumna de la escuela de hoy me sentiría acorralada, aburrida y bastante defraudada. Creo que muchos profesores son solamente trabajadores de la educación y no docentes. Hace falta querer comunicarse con el otro para que ocurra ese contacto necesario en el proceso educativo, hace falta creer que el otro puede. Aún cuando mi escuela se

caracterizó siempre por ser inclusora, por contener mucho a sus alumnos, por hablar mucho con ellos a la hora de resolver situaciones, hoy estamos haciendo agua. Hace muchos años que se debate en mi escuela estos temas y no logramos ponernos de acuerdo. Hay mucha resistencia por parte de los docentes, los grandes porque están cansados y los jóvenes pareciera que en los profesorados no aprendieron el para qué ni el cómo. Por suerte los jóvenes de hoy no se conforman con un "porque sí". (Doc. Córdoba)

2.2. Relación escuela, familias y contexto social

“Encontrarnos con mundos, historias, culturas y experiencias diferentes dentro de una supuesta comunidad implica una práctica muy compleja. Se trata de un encuentro, de una manera de situarse que, invariablemente, se acompaña de incertidumbre y de miedo.”

(Iain Chambers)¹¹

La relación de las familias con la escuela se ha organizado en relación con un único sentido: el de un acuerdo, el de la delegación hacia la escuela de la responsabilidad de parte de la educación de los hijos, el del acompañamiento familiar que responde a la demanda de lo escolar. Cuando este sentido pierde su valor como único y permanente, y en su lugar la transitoriedad, la contingencia y la finitud -en palabras de Melich (2003)- son los rasgos centrales de esa relación, el sentido se trastoca, el lugar de cada uno en esa relación merece ser revisado.

Al plantear esta relación entre escuela y familias nos interesa preguntarnos por el sentido de la misma, por aquello que las reúne y los significados que circulan. Entendemos que una y otras portan concepciones, expectativas mutuas, criterios sobre lo que debe hacer cada uno, etc. Por momentos, estas cuestiones alcanzan diferentes grados de intercambio y, en otras ocasiones, se describen dificultades.

En relación con ese intercambio, docentes, directores y supervisores definieron desde sus puntos de vista la posición de la familia respecto de la escuela, la importancia que tiene en la escolaridad de sus hijos, el tipo de compromiso e interés que presenta, entre otras cuestiones.

¹¹ Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

“Respecto de las familias, debo decir que es unos de los actores más importantes en la educación, pero también más ausente. Pocos se preocupan por las trayectorias escolares de sus hijos. No participan de las reuniones, muchos no asisten al colegio cuando solicitan su presencia. Considero que es fundamental el apoyo de las familias para lograr que los chicos puedan desarrollar todo su potencia” (Doc. Buenos Aires)

“En cuanto a las familias observo disparidades, es decir, hay padres que coinciden con el docente cuando el alumno tiene notas bajas o mala conducta y están dispuestos a ayudar, a poner límites, "penitencias" como prohibir salidas; pero otros en cambio justifican las actitudes de sus hijos, cuestionan a docentes y directivos y al fin perjudican a los alumnos porque éstos especulan con esta situación”. (Doc. Córdoba)

“Necesitamos que la familia acompañe más y se comprometa en la crianza de los valores de sus hijos.” (Dir. Entre Ríos)

“...el motivo de deserción escolar es porque muchas veces tienen que hacerse caso de la familia y salir a trabajar, por padres que no le dan la importancia que esto merece, muchos padres son egoístas y no planifican un futuro diferente para ellos, no ven más allá que las necesidades del presente.” (Doc. Entre Ríos)

“me parece que no los acompañan porque para algunas familias la escuela es un contenedor donde los alumnos se depositan y nada más, y a veces ellos mismos son los que les inculcan que la escuela no sirve para nada y es acá donde tenemos que jugarnos para cambiar la visión de los mismos.” (Doc. Entre Ríos)

“...las familias en el nivel secundario están ausentes, son muy pocos los padres que se acercan a la institución y más aún que acompañan el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.” (Doc. Córdoba)

“...creo que la relación escuela/familia es disfuncional porque en muchos casos la familia ya no pone límites al adolescente o jóvenes, en tanto que la escuela "intenta" ponerlos y hay una natural resistencia del alumno a los mismos (...) El afuera y la familia influyen mucho. Pero en ambos casos se nota una ausencia de la familia, no sólo en los límites sino también en el seguimiento del rendimiento académico de sus hijos. Hay un esperar que la escuela lo haga.” (Doc. Córdoba)

“Las familias, desbordadas por otras cuestiones, suelen delegar en la escuela todo lo concerniente a los adolescentes y no acompañarlos como en los niveles precedentes.” (Dir. Córdoba)

Cierto es que la relación escuela- familias es compleja en los diferentes niveles educativos, pero la posibilidad de un acercamiento en la Educación Secundaria requiere más que una invitación a participar, porque cuando las expectativas mutuas se distancian de tal modo, es necesario volver a pensar los sentidos de esa relación y generar condiciones que sostengan el encuentro.

Tal como lo señalan Dubet y Martuccelli (1998), cuando las familias son percibidas como quienes renuncian a parte de su responsabilidad respecto de sus hijos, más de uno queda en riesgo: los estudiantes, porque las familias los abandonan; los docentes, porque deben ocuparse de cuestiones que no entienden como parte de su rol; las familias, porque pasan a ocupar un lugar de difícil retorno¹².

Si bien lo que tiene más peso en los testimonios de los participantes en el foro es la relación entre las familias y la escuela como organización en general, es importante escuchar a los docentes cuando advierten que es su trabajo el que se percibe falto de reconocimiento y valoración.

“Solemos pensar diferente en materia de... la interpretación y aplicación de los protocolos específicos existentes, esta interpretación puede dar lugar a que una situación extrema vivida por un estudiante cese de inmediato o no y que los denunciantes (generalmente los directivos y tutores escolares) mantengan su identidad e integridad protegida” (Sup. Entre Ríos)

“...pensamos diferente sobre las responsabilidades compartidas de la familia y la escuela en pos de una buena trayectoria escolar, en algunas ocasiones también sobre el valor del estudio en la vida social actual.” (Doc. Córdoba)

“Me parece que pensamos diferente en cuanto a los límites...” (Doc. Córdoba)

Al hacer foco en los rasgos de esa relación, más allá de la caracterización de las familias, los testimonios se refieren a aquello que esperan mutuamente y los cambios que esto implicaría para cada uno, también a lo que a cada uno de ellos les ocurre con los jóvenes.

“La verdad, a veces, es desesperante ver la realidad de algunos alumnos, y al mismo tiempo, agotador, ya que la familia, muchas veces, no ayuda a controlar ciertas cuestiones, y en casos complicados, ya sea de aprendizaje o de conducta, el docente se encuentra solo, muy solo, para enfrentar esa realidad.” (Doc. Córdoba)

“La falta de compromiso de los padres (...) de entender que lo mejor es educarse y progresar día a día a través de la escuela como persona y ciudadano.” (Dir. Entre Ríos)

12 Estos “riesgos”, así como otras perspectivas en relación con los vínculos entre la escuela y las familias constituyen una presencia fuerte en las intervenciones de los distintos actores en el Foro Virtual La Educación Secundaria. Pasado, presente y futuro en las voces de los actores. Esto prueba la necesidad e importancia de generar espacios para que las familias puedan hacerse escuchar. Éste es el desafío que el Equipo de Investigación se ha propuesto enfrentar en un futuro próximo en el marco del Proyecto “Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)”.

“Generalmente los padres justifican las acciones de sus hijos, por diferentes motivos (conflictos familiares, problemas de salud, etc.).” (Doc. Córdoba)

“Los padres (...) generalmente primero están a la defensiva y luego muchos terminan por asumir que no saben qué hacer con sus hijos, no saben cómo actuar...” (Doc. Córdoba)

“Creo que en lo que más cuesta el encuentro entre padres y docentes es en el tema de la conducta. Ambos delegamos en el otro esa responsabilidad. Ni padres ni maestros sabemos qué hacer frente a alumnos llamados "problemáticos." Los docentes solemos pensar en la responsabilidad de la familia, y por su parte los padres delegan en la escuela esta tarea.” (Doc. Córdoba)

“...particularmente al dialogar con los padres por la conducta de los alumnos, algunas veces solo recibimos mal trato o disconformidad con la tarea que desarrollamos” (Doc. Córdoba)

“...se ve mucha falta de comprensión y compromiso por parte de los padres y la desvalorización del rol docente....” (Doc. Buenos Aires)

Supervisores, directivos y docentes comentan que cuando se reúnen con las familias los temas que intercambian tienen que ver con los estudiantes y, en la mayoría de los casos, con la disciplina y el rendimiento. Es evidente la preocupación por estas problemáticas que requieren del trabajo conjunto con la familia. Seguramente es necesario seguir pensando que la complejidad de las situaciones que intentan solucionar requiere de un tratamiento que va más allá del reparto de responsabilidades.

“Los temas que más aparecen son problemas de disciplina ocasionados por peleas verbales o físicas, faltas de respeto por el profesor, etc. y notas bajas, producto de falta de estudio, interés en la materia, compromiso en copiar las tareas cuando faltan, etc. y esos son los desafíos a trabajar entre padres, profesores y comunidad escolar en general.” (Doc. Córdoba)

“Los temas más dialogados se refieren a la mala conducta y las bajas notas...” (Doc. Buenos Aires)

“En las reuniones con distintos padres suelen generarse debates ¿Por qué? de diversas notas, actitudes. La mayoría de las veces, en mi experiencia, los padres comentan que están pasando por momentos difíciles, la muerte de algún familiar, una separación, etc., y al mismo tiempo, que no les hacen caso, que no los pueden manejar.” (Doc. Córdoba)

“En las instancias de encuentro con las familias, los temas que suelen aparecer con frecuencia son: el estudio, los vínculos entre docentes y alumnos, la sexualidad. Los desafíos que descubrimos juntos son los vinculados con orientar y acompañar a los adolescentes”. (Doc. Córdoba)

“En cuanto, a los padres, se los cita a reuniones, y muchos no asisten, ha costado la comprensión por parte de estos actores a los cambios de planes, y de comprender en algunos casos la obligatoriedad del nivel (...) muchas veces pretenden que los estudiantes no sigan y se dediquen al trabajo rural, y más cuando los estudiantes repiten, y los directivos y docentes los citan a reuniones en la escuela. No ven como proyecto de vida para sus hijos el estudio...” (Sup. Entre Ríos)

En los casos en que se reúnen con otras organizaciones -por ejemplo ONG, municipios, otras organizaciones educativas o de salud-, una vez más la situación de los jóvenes es un tema que preocupa a supervisores, directivos y docentes.

“En las instancias de encuentro/acercamiento a las organizaciones locales, los temas que suelen aparecer con frecuencia son: problemáticas sociales como pobreza, o familiares (problemas entre los padres, que afectan a los hijos, nuestros alumnos; abusos) en materia de. En mi corta experiencia, en todas las intervenciones que hemos tenido con otras instituciones (EPAE, SeNAF, ONG varias) nos hemos podido poner de acuerdo.” (Dir. Córdoba)

“... se sumaron organizaciones vinculadas con la prevención de adicciones, los equipos de Coordinación de violencia, los de Coordinación de organizaciones estudiantiles y Equipos técnicos (...) la Municipalidad, la Defensoría del Pueblo, el INADI, etc.” (Dir. Entre Ríos)

“...se debaten temas que afectan a los jóvenes y adolescentes, se buscan espacios comunes de trabajo a fin de encarar propuestas que ayuden a los estudiantes a realizar ayudas comunitarias... se trabaja en conjunto con proyectos solidarios, de mejoras edilicias, en el barrio, actividades recreativas y deportivas, trabajando sobre las problemáticas adolescentes como alcoholismo, drogadicción, violencia, bullying, etc. y que de esta manera puedan encauzar proyectos que los mantengan ocupados y siendo útiles a la sociedad.” (Dir. Córdoba)

“...participamos en un grupo de desarrollo regional liderado por el INTA y otro grupo de desarrollo local gestionado por el Municipio, donde nos encontramos directores de las distintas instituciones educativas de la zona y/o localidad s/el caso, atendiendo conjuntamente con otras organizaciones las problemáticas planteadas...” (Dir. Córdoba)

“Diferencias de opinión los temas que suelen aparecer con frecuencia son... El abandono escolar y violencia y abuso (intra familiar o no). Generalmente nos acercamos a estos organismos de los ejecutivos municipales o provinciales y a los distintos estamentos del Poder Judicial cuando algún caso en el ámbito de los mencionados se detectan en las escuelas y se solicita la intervención para buscar su solución.” (Sup. Entre Ríos)

En más de un caso y en la línea de reconocer la necesidad de trabajar con otros, aparece la mención al trabajo con otros profesionales, con equipos técnicos, que colaboran con el trabajo de los docentes y los asisten en situaciones de mayor complejidad.

Seguramente es posible pensar que este reconocimiento se apoya, como decíamos más arriba, en la necesidad de trabajar con otros.

“Como positivo podría agregar que el IPPEM donde trabajo cuenta con un gabinete psicopedagógico que logra solucionar muchos de los problemas que se suceden, como así también se ha elaborado un acuerdo de convivencia entre Directivos, Docentes, padres y alumnos que también es de mucha utilidad.” (Doc. Córdoba)

“Teniendo en cuenta fundamentalmente que hay en el equipo una psicopedagoga y también una asesora pedagógica con estrategias que podrían ser grupales y elaboradas junto al docente.” (Doc. Entre Ríos)

“Un aspecto muy importante son los aportes que deberían hacer los equipos técnicos, que sus propuestas estén más cercanas a la realidad...” (Dir. Córdoba)

“Algunas veces, animamos a los directivos a informar estas situaciones a los organismos correspondientes, en Entre Ríos, el COPNAF (Consejo Prov. del niño, adolescente y la familia) o la Defensoría del Menor, y muchas veces los procedimientos que utilizan los agentes involucrados no han sido los más adecuados, y los directivos han recibido cartas documentos por parte de los padres que fueron "denunciados" por parte de la escuela por maltrato a sus hijos. Por ello, muchas veces discutimos en cuánto a que teóricamente los procedimientos o protocolos son correctos, pero el problema son la aplicación de los mismos, o el personal involucrado para la aplicación de los procedimientos.” (Sup. Entre Ríos)

Los participantes en los foros y entrevistados también plantean interesantes desafíos, y dan cuenta de experiencias valiosas ya realizadas que pueden entenderse como un punto de partida de cara a poner como foco las trayectorias de los estudiantes.

“... En la escuela trabajamos con ateneos entre docentes, alumnos y padres de primero y sexto año saliendo cuestiones muy productivas algunas previstas y otras impensadas, pero siempre hay que estar abierto a nuevas posibilidades...” (Dir. Córdoba)

“Paritaria Juvenil: intercambio con otros actores, padres, alumnos, otros jóvenes no escolarizados...” (Dir. Entre Ríos)

“...nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos. La escuela ya no puede ser considerada una institución única y monolítica; debe trabajar en redes con las demás instituciones y con los padres. Adaptar la escuela a los tiempos que corren significa conocer las necesidades de los jóvenes e integrar las nuevas culturas a las aulas para despertar mayor interés en ellos.” (Doc. Córdoba)

“Los desafíos que descubrimos juntos son: convencernos que tanto la escuela como otras instituciones deben trabajar en red para apoyarse y potenciar sus acciones y efectos, y saber que tal vez son el último punto de contención ante el abismo para muchos niños/jóvenes.” (Dir. Córdoba)

“... las tutorías territoriales, que captan alumnos y luego las tutorías pedagógicas que integran al estudiante y le hacen seguimiento a través de la libreta de trayectoria.” (Dir. Entre Ríos)

“...necesidad de redes con otras instituciones, con organizaciones donde nuestros chicos participen con otra visión...” (Dir. Córdoba)

De los distintos testimonios seleccionados y de las líneas de análisis y explicación precedentes, se infieren valoraciones respecto de la relación de la escuela, las familias y el contexto social que asumen diferentes rasgos. Por momentos, es evidente la tensión que se organiza ante la descripción que hacen los docentes de las familias y su posición respecto de la escolaridad de los jóvenes. En algunos casos, podría hablarse de cierta exterioridad y hasta ajenidad respecto de esas familias que se perciben como un obstáculo para la tarea del docente.

Asimismo, en más de una oportunidad, los testimonios reconocen que docentes, familias y el contexto social en su conjunto configuran una trama en la cual se dan relaciones de distinto tipo que son, en sí mismas, parte de las condiciones del funcionamiento de la escuela.

A esta altura del análisis, es importante acercar otras perspectivas como marco para reflexionar acerca de esas relaciones. Algunos autores, entre los que se destaca Castel (2004) reconocen la fragilidad de los lazos entre las generaciones, en la sociedad y entre las organizaciones; lazos que ubican a unos como los que legan a otros, lazos que definen a estos últimos como sus herederos, lazos que ponen en evidencia la implicación de todos en el marco de un proceso de filiación y transmisión intergeneracional. Si esto se asume como un rasgo propio de esta época, los fenómenos relativos a la “desligadura” que se da en las relaciones entre las personas en los diferentes ámbitos organizacionales y sociales, la tensión entre la extranjería, la ajenidad, la presencia y el reconocimiento que recién se describían, estarían dando cuenta de algunas características de esas relaciones y su cualidad de sostén.

Es posible pensar que en las escuelas secundarias algunas relaciones ganan sentido si algunas demarcaciones pueden sostenerse. Como si dijéramos: *con estos alumnos sí, con estos alumnos no; con estos docentes sí, con estos docentes no; con estas familias sí, con estas familias no*. Tal como lo señalara Castel (2004), cuando estas relaciones se autonomizan quedan por fuera de un proceso de intercambio complejo, lo que nos pone ante el riesgo de tomar como foco del análisis y la intervención sólo el caso a caso, en lugar de problematizar cuestiones propias de la dinámica escolar en su formato actual. En última instancia, esto tiene que ver con preguntarnos sobre el lugar de estudiantes, docentes y familias que hoy habitan la escuela secundaria. En algunas de las voces escuchadas, esta pregunta quedó planteada.

3. Trabajar en la escuela

*“Todos los emblemas, las imágenes,
los espejos evocan lo inasequible,
y el hombre se pregunta por lo inasequible”
(Pierre Legendre)¹³*

Recuperando lo que se viene diciendo, es indispensable reconocer que es en la escuela, ámbito concreto de acción, donde se inscribe el trabajo de los docentes, directivos, supervisores. En el desarrollo que sigue, se hará referencia al trabajo institucional de estos actores, intentando definir y analizar su posición.

La idea de posición institucional indica el lugar que ocupa el individuo en esa organización. Dubet (2006) relaciona la idea de rol con la de posición cuando dice:

El rol, noción que parece preferible a la de competencia, más vaga, deriva de la posición del individuo en la organización. El rol es relacionista, no pertenece a la persona sino al lugar que se le dé en la organización del trabajo (p. 358).

Desde esa posición, y a partir de la definición del rol según el puesto de trabajo, se construyen y comparten modalidades de desarrollar la tarea, de relacionarse con otros, de resolver problemas, entre otras. En este sentido, es que puede decirse que las posiciones son portadoras de marcos de mirada, de escucha, de análisis y también de patrones para desarrollar la tarea, resolver situaciones, etc. No se trata de lugares fijos, sino que justamente -al decir de Dubet (2006)- los roles tienen un aspecto relacional que da cuenta de movimientos, acercamientos de distinto tipo, modalidades de relación diferentes respecto de los otros roles con los que comparten su trabajo en la organización.

Respecto del análisis que se viene desarrollando, es interesante pensar la relación entre el trabajo y la posición del docente, el director y el supervisor. En realidad, es imposible separar estos términos porque será desde el rol y la posición de cada uno de ellos que se derivará indefectiblemente la definición de su trabajo. Sin lugar a dudas, esta definición puesta en acción adquiere rasgos dinámicos de diferente tipo, asumiendo mandatos, tradiciones, expectativas, contenidos de la cultura profesional que circulan sobre estos roles y sus tareas, y que los docentes, los directores y los supervisores portan como tales, en tanto son parte de esa cultura profesional y, a la vez, productores de la misma.

¹³ Legendre, P. (2008). *La fábrica del hombre occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.

3.1. Los docentes y la enseñanza

Pensar en el trabajo docente en la escuela implica tener en cuenta un conjunto de cuestiones que, desde la voz de los actores, lo encuadran, le restituyen sentido y muestran la complejidad de la situación. Como punto de partida, resultan válidas las siguientes palabras de Frigerio (2010), en tanto indican desde dónde es posible iniciar la escucha:

¿Qué significa ser educador? Saber anoticiarse que implica asumir un trabajo político que exige un trabajo psíquico.

¿Trabajo político? (...) Hacer política debe comprenderse aquí de una manera curiosa: un educador es aquel que debe ignorar (no en el sentido de desconocer, sino en el de que eso no determine sus acciones, sus miradas, sus intervenciones) un particular saber, el que se expresa con la tristemente famosa expresión “ya se sabe” (...)

¿Trabajo psíquico? ¿Cómo llamar de otro modo a la exigencia de pensar al trabajo imprescindible de metacognición sobre los propios haceres... (pp. 29-30).

Desde aquí, las voces y testimonios han sido organizados alrededor de cuatro tópicos que se derivan de los intercambios realizados:

- Apreciaciones acerca del currículum y los cambios que se advierten en el día a día de las escuelas
- Referencias respecto de los docentes y la tarea de enseñanza, la percepción que los directores tienen de los enseñantes y de estos últimos sobre sí. Referencias respecto de los modos de enseñar, sus efectos sobre los estudiantes y las condiciones institucionales que se entranan. Señalamientos de materias y espacios curriculares que presentan mayor dificultad para los estudiantes y las razones que explican esa situación.
- Consideraciones respecto de la evaluación, los modos de evaluar y los resultados que se alcanzan
- Las TIC y la enseñanza, cuáles son los recursos que se utilizan, los resultados que se considera que se alcanzan y las condiciones institucionales que se requieren.

Apreciaciones acerca del currículum

En la línea del planteo que se está realiandorealizando, es importante señalar en primer lugar los testimonios que se refieren al anclaje de la propuesta curricular en un marco político pedagógico que sostiene y da sentido. Así, es posible decir que dan cuenta de un modo de entender el currículum en su dimensión política y a las políticas de enseñanza como prioridad.

“Contextualizar el diseño curricular es fundamental para que este sea de aplicación efectiva y real y se dé el verdadero cambio en las aulas.” (Dir. Buenos Aires)

“... las propuestas áulicas deberían ser pensadas en relación a cada grupo y las estrategias tan múltiples que garanticen la mejor aproximación de cada uno de sus integrantes.” (Doc. Córdoba)

“En relación a currículum, la perspectiva de Entre Ríos de organizar por Recorridos Didácticos, es muy interesante.” (Dir. Entre Ríos)

“... se ha acuñado en la provincia el concepto de recorridos didácticos, como una nueva manera de plantearse la formulación de los planes de cátedras, con la libertad de realizar diferentes caminos, partiendo de interrogantes, problemas e ir desarrollando los contenidos seleccionados.” (Sup. Entre Ríos)

“... la posibilidad de brindar una oferta educativa “a medida de las necesidades” de los alumnos jóvenes...” (Doc. Córdoba)

“Se trata de una concepción de currículo que propone un proceso de construcción participativa...” (Doc. Córdoba)

“Considero que ha habido un cambio en el currículum con la idea de articular el cómo y el qué se aprende dentro del espacio escolar” (Doc. Córdoba)

Desde allí, aparece la escuela como ámbito en el cual se dan cambios ligados al qué se enseña, al cómo, al trabajo entre colegas, etc. Las palabras que siguen ilustran esta cuestión:

“Consideramos con otros profes, que la secundaria necesita una adecuación curricular, con contenidos más significativos para los jóvenes de hoy, un cambio en la estructura de las clases (que no estén 6 hs en un mismo lugar) aprovechar más en este sentido, los formatos áulicos. Desarrollar proyectos interdisciplinarios entre docentes de distintas áreas, trabajar por proyectos más que por asignatura, en algunas temáticas donde es más factible. Creer que es posible superar los obstáculos del sistema educativo...” (Doc. Córdoba)

Por momentos, los participantes de los foros y los entrevistados hablan de formato escolar. Las definiciones actuales al respecto, aluden al modelo organizacional, a las variables que se mantienen constantes, desde la asignación de espacios y tiempos, las estipulaciones respecto de las relaciones que se establecen, las modalidades de agrupamiento, etc. La idea de organización de la enseñanza es algo a resaltar, ya que opera como un encuadre desde el cual se derivan diferentes cuestiones: la relación entre las materias/espacios curriculares y los contenidos, el trabajo intercátedras, el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, etc.

“En la provincia de Entre Ríos el Diseño Curricular actual incorporó la idea de campos del saber y organización areal, donde difiere de la educación tradicional donde las materias se dictaban por separado, sin ningún tipo de integración” También es importante saber que actualmente el currículum no se reduce a la sumatoria de espacios curriculares como un listado de contenidos que deben ser enseñados y aprendidos, se proponen distintas posibilidades de organización y gestión escolar que cada institución resolverá ejercitando su autonomía. Esto permite al docente adaptarse a las necesidades y problemáticas que se quieran atender, las escuelas podrán pensar distintas formas de entrada de los contenidos y/o de las estrategias metodológicas, de los campos del saber/ áreas, etc. Incluso, para poder pensar en espacios integrados que conjuguen cruces disciplinares, hasta ahora impensados. Se trata, entonces, de pluralizar los espacios de formación, poniendo en crisis la concepción tradicional de los espacios curriculares y diseñando otros nuevos.” (Doc. Entre Ríos)

“Los nuevos formatos nos han permitido un mejor trabajo interdisciplinario, buscar puntos de contactos y contenidos transversales para trabajar entre asignaturas y sumar a los alumnos en los talleres, ateneos, seminarios, etc. cosa que les resulta bastante interesante ya que rompe con la estructura de la clase tradicional.” (Doc. Córdoba)

“Coincido en que el uso de las TIC y la implementación de diversos formatos curriculares son los cambios más significativos. Con ellos, los trabajos inter/multi-disciplinarios. Creo que esto también se vincula con lo que varios mencionan sobre la "actualización" de contenidos, en el sentido de que- al actualizar- no podemos dejar de vislumbrar que los contenidos que enseñamos desde distintas disciplinas, están muy conectados en la realidad.” (Doc. Córdoba)

En otros casos, la alusión a los cambios son muy puntuales: los contenidos, la incorporación de las TIC y el efecto de estos cambios en los estudiantes. En estos comentarios, es importante resaltar la relación con la propuesta curricular como promotora de estas transformaciones.

“Se observan cambios en el diseño curricular como por ejemplo, los contenidos son más actualizados y diversificados, y están relacionados con las TIC, que en mi opinión, les resulta más atractivo a la hora de presentar un tema o trabajar con esta, al menos este año al usarlas observe que a diferencia de otros temas que no use, les llamo más la atención y logre más interesarlos en estos temas.” (Doc. Entre Ríos)

“Destaco que los contenidos actuales son más significativos para los alumnos...” (Dir. Entre Ríos)

“Es importante, en cuanto a los cambios de la propuesta curricular, el hecho de estar atento a las necesidades cognitivas de cada alumno aunque no siempre se hace fácil llevarlo a cabo dentro del aula... depende de los grupos, pero creo que es la única manera de garantizar que todos aprendan todo.” (Doc. Córdoba)

En todos los casos, siguiendo a Feldman (1994) podría pensarse en las transiciones y los significados que sobre ellas se configuran. En palabras de este autor:

¿Cómo se realiza el paso de una propuesta a la otra? ¿Cuál es la posibilidad de acceso a su fundamento? No se trata de problemas teóricos: son parte de las preocupaciones que los docentes expresan, así como subproductos de la innovación que constituyen nuevas condiciones para su desarrollo (p. 57).

La tarea de enseñar según las distintas voces

Una primera cuestión es la percepción que los directores tienen respecto de los docentes en su lugar de enseñantes y también, en algunos casos, los docentes sobre sí mismos porque marca un punto de partida para algunas de las reflexiones que se intercambiaron.

Los directores clasifican a los docentes en dos tipos. Unos, que ante las condiciones que les plantea el nuevo escenario de la escuela secundaria, se ubican en una posición de cumplimiento -"a secas", al decir de Lajonquiere (2000) -, más allá de los estudiantes y sus necesidades. Otros, son los que se enferman. Y por último y en la mayoría de los casos, se refieren a un docente que pese a esas dificultades se posiciona desde el compromiso, preocupado por los estudiantes y las problemáticas que presentan, atento a los atravesamientos de la escuela y la necesidad de capacitarse para hacer frente a esos cambios, aunque a veces se encuentran abatidos por la cantidad de escuelas en las que trabajan.

"... los docentes de hoy, está el que simplemente cumple con su asistencia, con su "enseñar" sin importar quién y cuánto aprendió, cómo aprendió, sin tener en cuenta las particularidades de sus alumnos, el que no puede considerarse un profesional de la educación, y el otro docente que se compromete con la realidad del alumno, buscando sus capacidades y despertando sus intereses, ayudándose de las nuevas tecnologías, tomándose hasta los tiempos que no tienen para capacitarse, acompañar a los alumnos en sus distintos proyectos." (Dir. Córdoba)

"Existen docentes que se han resistido a los cambios, y lo han resuelto, sacando licencia hasta acogerse a la jubilación, otros los han resistido y lo siguen haciendo, y es ahí donde los directivos, acompañados por los supervisores, despliegan todo tipo de estrategias para "convencerlos" de la necesidad de los cambios, ya sea la implementación de nuevas prácticas docentes, de incorporación de nuevos contenidos, de nuevos formatos de cátedras y de evaluación; de la necesidad de acompañar de otras formas los aprendizajes de los estudiantes." (Sup. Entre Ríos)

"Los docentes en este juego, pueden hacer consciente la problemática y asumen dos caminos; uno es el cambio de actitud en la búsqueda de alternativas superadoras; y los que

no pueden hacerlo consciente se "enferman" y prueba está las carpetas médicas del ámbito psicológico y psiquiátrico, muy propias del ámbito educativo. " (Dir. Córdoba)

"Creo que los docentes de hoy en la gran mayoría, a pesar del desaliento y frustración, en una sociedad que en general, no valora la escuela Pública... trabajando en una Institución (me refiero a la escuela secundaria sobre todo), que se encuentra atravesada por una realidad bastante compleja y no es posible una respuesta simple a este escenario, los docentes buscamos alternativas para lograr los objetivos propuestos, pensamos como abordar las problemáticas, pero no lo logramos plenamente, además... el conocimiento que ofrece la escuela no es valorado, en realidad parece que los valores que la escuela pregona, no son lo que la sociedad está viviendo. Frente a todo esto, algunos docentes se capacitan, buscan alternativas, proponen estrategias nuevas, pero otros sólo resisten esperando que terminen los minutos de clases, que termine el año..." (Dir. Córdoba)

"Es difícil abordar en equipo la realidad institucional, ya que la mayoría -en el caso de nuestra escuela- trabaja en mas de una escuelas y no es posible poner todo el esfuerzo en un proyecto educativo. " (Dir .Buenos Aires)

"Hoy contamos con capacitaciones a la mano de todos, y muchos docentes preocupados por situaciones nuevas buscan actualizarse." (Sup. Buenos Aires)

Es importante tener en cuenta que, por momentos, en las descripciones que se realizan, la organización escolar como estructura -como se la definía en el apartado anterior- no aparece como sostén del trabajo docente. Más bien, cuando se advierte alguna relación, se la describe desde la tensión. Siguiendo a Feldman (1994), las condiciones institucionales son en este punto una cuestión ineludible.

...al analizar la influencia de los cambios curriculares en la práctica de los docentes se debe tener en cuenta que los efectos identificables no dependen de manera exclusiva del carácter de los documentos. Para explicar la acción de los distintos diseños curriculares hay que prestar atención a las condiciones institucionales en que estos cambios se desarrollan y al ritmo con que ocurrieron (p. 51).

El comentario que sigue ilustra lo que se ha venido diciendo:

"A partir de los proyectos, de los acuerdos y de comprender que las prácticas docentes se construyen en relación a una cultura institucional, que habilita y posibilita ciertos recorridos, los docentes podemos organizar el espacio curricular y elaborar las propuestas de enseñanza. De esta manera, los contextos institucionales confieren nuevos y singulares significados a las prácticas, los proyectos, las planificaciones, las actividades y rutinas que dan cuenta de este entramado social-institucional. (Doc. Córdoba)

En algunos casos, cuando los docentes se refieren a su posición como enseñantes, el análisis que realizan se sostiene en la misma línea que los directores, haciendo mención

de las diferencias que se dan entre los colegas y los modos de encarar la enseñanza y la posición de los estudiantes.

"...veo una falta de acuerdos con los colegas de las distintas áreas, ya que muchos bajan el nivel de exigencia y ponen 10 por tener la carpeta completa o presentar un afiche o trabajo práctico sin defensas de los mismos. Esto implica que el estudiante apruebe sin estudiar y en materias específicas que se les pide manejar un tema se observan las falencias en ortografía, conocimientos de las tablas de multiplicar, expresión escrita y oral, desconocimiento en la presentación de trabajos escritos y elaboración de afiches, desconocimiento y falta de relación en temas biológicos, etc." (Doc. Córdoba)

"...en la escuela nos cuesta ponernos de acuerdo entre los docentes del área, más aun a nivel institucional" (Doc. Entre Ríos)

"Así mismo encuentro concordancia en que el sistema pone en tela de juicio a los docentes cuando hay estudiantes que no hacen el mínimo esfuerzo en la responsabilidad de estudiar y cumplir con las tareas de la escuela, recayendo sobre el profesor/ra dicha falta de "interés". El tema es complejo ya que estamos en un sistema que enseña los derechos pero no fomenta las obligaciones en los distintos actores de la institución escolar. (Doc. Córdoba)

La época y los tiempos actuales aparecen como un marco que tiene efectos. En la mayoría de los casos, se alude a la dificultad y a la complicación por lo que es importante entender qué significado se atribuye a estas ideas. Se podría inferir que, en algunos testimonios, se habla de un rasgo que dejó de ser provisorio y se vive como parte de un estado de la situación de trabajo, una condición del mismo que lo estructura y que, por momentos, se explica desde la queja o la desazón.

"La docencia en los tiempos que corren es difícil por la imposibilidad de sancionar a los alumnos, ante faltas graves. En las escuelas se solicita demasiado trabajo extra, que nada tienen que ver con la profesión que uno desarrolla y que insume tiempo extra." (Doc. Entre Ríos)

"Se hace complicado la enseñanza-aprendizaje, por la falta de interés por parte del alumno, por la sociedad en general, no se cuenta con los recursos necesarios para estimular a los alumnos, se ve mucha falta de comprensión y compromiso por parte de los padres y la desvalorización del rol docente a lo largo de estos años..." (Doc. Córdoba)

"Así la tarea docente hoy se torna complicada, tenemos y debemos contener con calidad a los alumnos; por lo menos en mi escuela la mayoría de los jóvenes están faltos de afecto, control y compromiso por parte de su familia y quedando en nuestras manos ayudarlos en lo que más se pueda en todos los sentidos necesarios." (Doc. Córdoba)

En esta línea de análisis, Dubet (2006) señala que es posible pensar que se da un choque entre lo que los docentes de las escuelas secundarias portan como representación de su oficio y las condiciones institucionales de estas escuelas, al punto que estas últimas prácticamente impiden la experiencia de trabajo.

En otros casos, pareciera que se entiende que la dificultad o la complicación son rasgos de la época; por lo tanto, se trataría de una cualidad del trabajo acorde a la actualidad y a lo que los mismos docentes reconocieron como cambios. En este sentido, en algunos testimonios, al mismo tiempo que se reconocen situaciones complicadas, se asume que de eso se trata el trabajo desde el propio rol y con otros.

“La tarea docente en muchos casos significa estar pendiente de lo que les pasa en su entorno fuera de la escuela más que en la propia escuela. Los problemas, desafíos, propuestas, a que son sometidos los adolescentes condicionan su rendimiento escolar. Se hace necesario adaptar la escuela a los tiempos que corren y ello implica conocer las necesidades de los jóvenes y tener la capacidad de poder llevarla a las aulas, es en esta situación en donde la escuela queda “desfasada” con la realidad. ” (Doc. Entre Ríos)

“Cuando reflexiono sobre la tarea docente pienso que es muy valiosa, y noble como profesión... pero que está invadida de tantas demandas múltiples que la hacen muy difícil: enseñar lo prescripto, buscar las mejores estrategias, llegar a jóvenes de características muy diversas, lidiar con lo administrativo del sistema, contener casos puntuales de jóvenes muy heridos en lo emocional, mediar para resolver los problemas de violencia o de malestar institucional que se multiplican, padres ausentes o hiperpresentes que presionan para justificar a un hijo que no estudió, pero ellos no asumen esa parte, comprometerse con la institución educativa y participar, capacitarse para buscar "mejores puentes" de llegada a los alumnos, en fin... intensa, hermosa y tensionante tarea.....” (Doc. Córdoba)

“Respecto a nuestra tarea hoy, nos encontramos en un momento muy complicado a nivel social-cultural, lo cual repercute en la escuela. Sin embargo soy de la idea que todo es parte de un ciclo y que con espacios como éste y capacitaciones constantes a las que nos vemos habituados, estamos repensando nuestro rol y el de la escuela en función de los cambios a los cuales nos debemos ajustar para poder revertir la situación actual del sistema educativo.” (Doc. Córdoba)

“... nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos. La escuela ya no puede ser considerada una institución única y monolítica; debe trabajar en redes con las demás instituciones y con los padres. Adaptar la escuela a los tiempos que corren significa conocer las necesidades de los jóvenes e integrar las nuevas culturas a las aulas para despertar mayor interés en ellos” (Doc. Córdoba)

Hablar de la tarea de los docentes respecto de la enseñanza conduce, en la mayoría de los casos, a dar cuenta de los modos de enseñar, de las estrategias que se utilizan, y tiene un gran peso la cuestión del interés y la motivación de los estudiantes. La relación entre interés y modos de enseñar queda insistentemente plasmada.

“Una de las estrategias que utilizo habitualmente, es partir de lo cercano al adolescente para luego presentarles algo que no conocen, para evitar resistencia y a la vez que sientan que lo de ellos es reconocido y mantener así una apertura a descubrir cosas. Otra estrategia: Cada vez que empiezo una clase, parto de un elemento disparador, que va ser el motivador para desarrollar el resto y despertar curiosidad.” (Doc. Córdoba)

“Tenemos alumnos del siglo XXI que pretendemos que aprendan con estrategias y técnicas del siglo XX.” (Dir. Córdoba)

“Estoy convencida que si las estrategias de trabajo que se proponen a los alumnos (en estos espacios y en todos en general) fueran acordes a los intereses de los alumnos, los resultados serían otros. Aún queda una gran brecha entre los Diseños Curriculares y lo que realmente acontece en las aulas.” (Sup. Córdoba)

“Como tienen muchas materias económicas y humanistas vinculamos en concreto con la realidad del mundo del trabajo y salen con ganas de comenzar a buscar crecimiento económico y financiero los alumnos porque viven la experiencia de lo importante que es crecer como persona y ciudadano responsable de sus actos y decisiones en la vida con todos sus proyectos...” (Dir. Entre Ríos)

“...a veces los mismos estudiantes se exigen...o se proponen mejorar su desempeño cuando encuentran lo significativo de las propuestas que hacemos, el anclaje de lo que enseñamos en la vida real...yo prefiero trabajar desde esa idea de exigencia que se vincula con el entusiasmo del estudiante por sus logros...” (Doc. Córdoba)

“Cuando trabajamos con colegas de otros espacios curriculares, es muy rico el trabajo para nosotros y enriquecedor para los estudiantes, quienes (en general) valoran mucho estas propuestas y las disfrutan más. Desde ese placer por el aprendizaje, en mi humilde experiencia con otros colegas, hemos visto muy buenas producciones y cambios significativos en los estudiantes.” (Doc. Córdoba)

“Por momentos se plantea un problema con los estudiantes que fueron integrados en la primaria. Al profesor de secundaria se le plantea un problema, estos chicos necesitan que revisen sus estrategias de enseñanza” (Sup. Buenos Aires)

Las reflexiones anteriores pueden enmarcarse en algunas ideas de Meirieu (2006) cuando marca la diferencia entre la profesión “centrada en el alumno” y la profesión “centrada en el saber”. En sus palabras:

... el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que le sobrepasa y proporcionarles la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo debe solicitar el compromiso de la persona y poner a su disposición los recursos sin los cuales no podrá obtener buenos resultados en su aprendizaje (p. 24).

Por otro lado, se presentan propuestas respecto de decisiones que habría que tener en cuenta referidas a la selección y actualización de contenidos, los recursos, los agrupamientos de los estudiantes y el trabajo con colegas.

"A veces hay que replantearse la forma en que presentamos las actividades y buscar otras "no tradicionales", incorporar las tic, trabajar en talleres, proyectos, compartir experiencias con nuestros colegas, brindar aprendizajes que sean significativos para los alumnos, sacarlos de las cuatro paredes, de la estructura." (Doc. Córdoba)

... "considero que se deberían seleccionar lo que se dicta no sólo teniendo en cuenta la orientación, sino la singularidad de los alumnos de la comunidad educativa..." (Doc. Córdoba)

"Para mejorar nuestra escuela, en mi opinión debemos mejorar nuestras clases, buscar otras opciones para explicar los temas." (Doc. Entre Ríos)

"Debemos trabajar unidos, involucrados y comprometidos, interrelacionar nuestras cátedras; rever las prácticas cotidianas; planificar desde los diseños y desde los intereses." (Doc. Córdoba)

Es interesante pensar que en más de una oportunidad los testimonios que se han leído hasta el momento tienen que ver con la idea de reconocimiento hacia sí mismos y el propio trabajo, hacia los estudiantes y hacia los colegas. En algún sentido, esta palabra se asocia a hacer visibles, a poner en evidencia situaciones que afectan, cuestionan, develan. Tal como lo señala Todorov (2008), el reconocimiento es una condición de la vida en común.

En la evaluación que directivos y docentes hacen de los resultados que alcanzan los estudiantes, se señalan las materias o espacios curriculares que ofrecen mayor dificultad /interés para ellos y algunas de las razones que explicarían este hecho. Se mencionan también los recursos y la posición del docente respecto de su interés por lo que enseña.

"Cuando les generan un interés o un desafío, por eso puede ser cualquier tema o materia. Hay enfoques y maneras de trabajar que pueden hacer que la materia que era aburridísima o poco interesante se vuelva algo que realmente "llega" a los chicos/as." (Doc. Córdoba)

"Creo que los espacios curriculares que más les interesan a los chicos son los relacionados con cualquier materia en donde el docente sienta pasión por lo que hace y se dedique con compromiso planificar actividades pensando en las características particulares de los alumnos. (Doc. Córdoba)

Una vez más, como se ha mencionado ya en este trabajo, se relaciona este resultado más o menos exitoso de los estudiantes con sus intereses y desde allí se abre el interrogante sobre si los profesores los tienen en cuenta o no. Es decir que el interés del

estudiante y su motivación adquieren un peso indiscutible, que por momentos pasa a ser el eje de la cuestión.

Las siguientes palabras de Dubet (2006) problematizan esto que se está diciendo:

Los problemas de la adolescencia, los del desempleo de sus padres, los problemas de los barrios “sensibles”, de los hijos de inmigrantes, de los muchachos y muchachas no pueden quedar indefinidamente en el umbral del aula. Más aún: esos alumnos no están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor como natural y obvia; esperan ser convencidos de la utilidad de sus estudios, ya sea de su interés intelectual o de su interés social (p.160).

Se podría decir que cuando los testimonios resaltan la necesidad de relacionar lo que se enseña con los contextos de vida de los jóvenes, su edad, el futuro, etc., están de alguna manera señalando que un componente del trabajo del docente tiene que ver con considerar esos intereses para definir, revisar, ajustar las propuestas de enseñanza que se presentan.

“...cuando los temas pueden ser asociados directamente con su realidad. No así con temas más abstractos, con poca relación con su entorno o que requieren de un mayor entendimiento para poder aplicarlo en su realidad.” (Doc. Córdoba)

“Siempre que haya un ejemplo asociado a la realidad los chicos lo asimilan mejor.” (Doc. Entre Ríos)

“...es la relación teoría con práctica real... algunos chicos de la institución donde trabajo estuvieron haciendo pasantías (y se ha repetido en años anteriores), y la verdad mejores críticas sobre su actuación no se pueden haber recibido. Ellos quieren ver que todo lo que se hace tiene una relación con la vida, eso es lo que buscan y sino por qué constantemente nos preguntan y esto para qué nos sirve, o dónde lo vamos a poder aplicar.” (Doc. Córdoba)

“...les llama la atención cuando hablamos de adolescencia, de familia, de educación sexual, de violencia y si se les acerca proyecciones de videos, cortos o películas en relación a esos aprendizajes, ellos se enganchan... (Doc. Córdoba)

“...las materias que no les gusta... es porque el profesor que las dicta no les presta atención a ellos, que no les preguntan como están, si entienden, y varias cosas más, como su desinterés por la materia, la verdad uno ve con estas pequeñas cosas que los chicos necesitan y buscan contención.” (Doc. Entre Ríos)

“donde los docentes buscan recursos tecnológicos para motivarlos y planifican clases en base a las necesidades de los alumnos porque como sabemos deberíamos estar enseñando de la manera que ellos necesitan aprender, no por la tradicional forma de enseñanza que nosotros experimentamos. Creo que cualquier espacio curricular resulta interesante si buscamos las estrategias adecuadas.” (Doc. Entre Ríos)

Apreciaciones acerca de la evaluación

Respecto de la evaluación de los aprendizajes, los testimonios aluden a las concepciones que circulan, a las modalidades de evaluación vigentes y a los cambios realizados. En torno a los significados que la evaluación adquiere, las definiciones hacen foco en los resultados y los procesos, la relación con el aprendizaje y los propósitos.

“...Analizar en qué medida se han cumplido los objetivos para detectar posibles fallas en el proceso y superarlas y, segundo, propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje. Para lograr estos objetivos la evaluación debe ser participativa –que los alumnos participen en ella, completa –debe abarcar todos los pasos importantes del proceso enseñanza–aprendizaje y continua –a lo largo del año.” (Doc. Córdoba)

“...no hemos avanzado en muchos casos en la apropiación de las practicas áulicas y de la forma de evaluación que es fundamental que si no solo cambiar contenidos no contribuye a una verdadera reforma o cambio de paradigma...” (Dir. Buenos Aires)

“Los docentes tienen los nuevos instrumentos de evaluación para ser utilizados, se los ha capacitado, se los han presentado en las escuelas, pero aún falta la apropiación e implementación a un nivel más general. Pero aun así, hay escuelas y docentes que llevan interesantes experiencias.” (Sup. Entre Ríos)

“...hacer una evaluación de procesos, por medio de planillas de seguimiento a los alumnos es relevante también para los alumnos, porque ellos pueden entender como es el proceso de enseñanza a través de la misma; que ítems tienen que cumplimentar, la misma no es solo una fotografía estática, producto de una prueba tradicional, (esto es lo más cómodo para el docente y lo toma como elemento irrevocable a su proceso de enseñanza) el docente debe considerar aspectos como la comprensión, la trayectoria del alumno, la posibilidad de transferencia de los conocimientos entre algunos de ellos...” (Dir. Córdoba)

“Positivo que tienen muchas instancias de ser evaluados, en grupos, de manera online y como siempre oral y escrito individual...” (Dir. Entre Ríos)

“Todo el tiempo estoy evaluando. Clase a clases evaluó, me evaluó. La evaluación siempre tiene que ver con el estudiante, siempre las planifico de acuerdo a los estudiantes...” (Doc. Córdoba)

“Considero que la evaluación debería ser un proceso y no una instancia final donde una escala de valoración define o intenta definir cuánto conoce un alumno. Tanto la evaluación como el aprendizaje deben ser instancias contextualizadas. Cuando se evalúa, no solo se lo hace sobre el aprendizaje sino sobre la enseñanza por ello debe ser un proceso de retroalimentación; considero que los modos de evaluar deberían contemplar la evaluación procesual.” (Doc. Córdoba)

En los referentes que siguen, se expresa una clara posición respecto de la evaluación en torno a una trayectoria de formación más allá de un momento específico y en el marco de una propuesta política que define la escuela secundaria a la que se apunta. Sin lugar a dudas, una vez más la tensión entre concepciones, posturas, apreciaciones entre uno y otros son parte de lo ocurre cotidianamente en las escuelas secundarias.

"Vos sos un 4, él es un 8, por lo tanto acá en la escuela es mejor que vos", son conclusiones inconscientes (o no) que se pueden elaborar. A veces ocurre que chicos con muy buenas notas en su etapa estudiantil no logran tener éxito (en el sentido personal y más amplio de la palabra) en sus proyectos personales luego como adultos. A lo que apunto es a lo limitado que pueden llegar a ser los métodos evaluatorios actuales. Limitados y creadores de etiquetas que pueden repercutir en el futuro de una persona..." (Doc. Córdoba)

"El tema de la evaluación es un tema grande, con muchas aristas. Tensan dos cuestiones muy importantes y en la cuales hay que encontrar el punto de equilibrio; por un lado está el tema de la calidad educativa, por otro el de la inclusión (no olvidemos que la evaluación es entre otras cosas un modo de control social, no solo mide conocimientos y destrezas sino que también determina accesos)." (Doc. Córdoba)

"Se debe lograr integrar la evaluación al proceso de enseñanza aprendizaje, hoy es casi un componente separado..." (Dir. Entre Ríos)

"Las evaluaciones son terribles para ellos (estudiantes) y muchas veces las ven como condenatorias. El primer inconveniente es que vienen de primarias donde la calificación es del No satisfactorio al Excelente y aquí pasa a ser numérica, lo que los pone bastante nerviosos e inseguros. Es todo un proceso el que comprendan la evaluación como instancia de aprendizaje y superación. En ocasiones, durante las primeras evaluaciones suelo acompañar al profesor en el aula". (Dir. Córdoba)

"...la evaluación debe ser revisada permanentemente..." (Sup. Buenos Aires)

En varias oportunidades se refieren a los modos de evaluar y a los cambios que se implementan según la definición que se hace de los estudiantes y la pertinencia de las propuestas, ya sea el estudiante en particular, la clase o la propia práctica docente.

"...he implementado diferentes modos de evaluar: desde las formas tradicionales orales, escritas, con opciones de verdadero - falso, acrósticos, resolución de problemas, trabajos en grupos, investigaciones, trabajos prácticos, proyectos, trabajos de campo, etc. Pero he visto mejores logros donde los alumnos han empezado de forma autónoma a preguntarse, a hacer, a decir: que es una evaluación constante de procesos, con aprendizajes realmente significativos." (Doc. Entre Ríos)

"...generalmente me gusta evaluar lo que se trabaja en el aula y como se lleva a cabo más que evaluaciones propiamente dichas, también uso muchos los proyectos porque se ponen en juego muchas cosas para evaluar." (Doc. Córdoba)

“Realizo con los alumnos la autoevaluación y resulta amena y en general sincera. Cuando analizamos un trabajo, una nota la propone el autor, luego otra nota los compañeros y finalmente yo les propongo una tercera. De allí surge la nota final, que luego promedio con la conceptual y actitudinal”. (Doc. Córdoba)

“Es curioso que todos los cursos piden evaluaciones de múltiple choice pero el 80 % no lo aprueba... Cuando los hago con imágenes o artículos y documentos para pensar y analizar, la corrección es más subjetiva pero me muestra otra capacidad del chico...Tomo orales pero me disgusta ver que los chicos van escuchando lo que el otro dice... y los últimos repiten cosas que ni leyeron ni entendieron...” (Doc. Entre Ríos)

“...Las últimas experiencias evaluativas han terminado con una evaluación de los alumnos hacia los docentes preguntándoles simplemente que les fue útil, y que no, que cambiarían y que dejarían, los resultados fueron muy interesantes... (Dir. Córdoba)

Para finalizar este apartado, cabe hacer referencia a las TIC tal como se definen en el intercambio en el foro: como herramientas del trabajo de enseñar. Los participantes cuentan cuáles son las más usadas por los docentes y qué resultados observan en los estudiantes. También se refieren a las condiciones institucionales que se requieren para usarlas y, desde allí, presentan algunas propuestas de cambio y mejora. La mayoría hace una valoración positiva de estas herramientas. En algunos casos, comentan cuáles tienen disponibles y en otros, cuáles eligen en consonancia con lo que tienen que enseñar.

“...utilizo con mayor frecuencia en mi trabajo como docente las que tienen que ver con las presentaciones para que puedan integrar conocimiento, desarrollar creatividad, búsqueda, también los blogspot, los código QR, conjuntamente con aplicaciones a los teléfonos, los grupos cerrados en redes sociales porque de esta manera la comunicación es más fluida con ellos, entiendo que las TIC son una herramienta que no podemos evadir.” (Doc. Córdoba)

“... se usan notebook, notebook, teléfonos, tablet, televisor, cañón, proyector, etc. Generalmente en el aula uso los Grupos de face y correo electrónico para poder mantenernos contactados, el blog para publicación de trabajos (Blogger), Power point y Movie Maker para ayudarse en las presentaciones de sus investigaciones o trabajos realizados, Word y Excel para la elaboración de informes, tablas y cálculos, documentos colaborativos de Google Drive para el trabajo conjunto (aunque cuesta su integración) , Evernote para guardar las páginas de interés, One Drive para guardar y compartir documentos y fotos, Symbaloo para presentar los entornos personales y otros que propongan los alumnos.” (Doc. Buenos Aires)

Cuando aparecen apreciaciones sobre los resultados, hacen foco especialmente en los estudiantes, sus intereses y saberes respecto de las TIC y también en los cambios que se observan en las clases.

“Comparto con mis compañeros que las nuevas tecnologías son útiles, los celulares, las netbooks, entre otros son herramientas que bien usadas pueden motivar más a nuestros alumnos, pueden hacer nuestras clases más interactivas y acercar el conocimiento con otros medios. Las tic bien implementadas y con una planificación detrás pueden ser extremadamente provechosas. Son una manera de adaptarse a los nuevos tiempos, de acercarnos al lenguaje que manejan los alumnos en la actualidad para de esta manera transmitirles el conocimiento.” (Doc .Córdoba)

“Considero que son de gran utilidad para motivar a los jóvenes y un gran desafío para nosotros docentes que no todos conocemos las muchas funciones y posibilidades de uso que tienen, entre los que me encuentro.” (Doc. Córdoba)

“Cuando los docentes incorporan las TIC en sus clases, aumenta el compromiso del estudiante, lo que conduce a una mayor cantidad de tiempo que los estudiantes dedican voluntariamente al trabajo fuera de la escuela, lo que a su vez genera efectos en su desempeño académico”. (Doc. Entre Ríos)

En algunos casos, se hace alusión a algunas condiciones institucionales que operan como requerimientos para llevar adelante propuestas de enseñanza que tengan en cuenta las TIC; entre ellas, tanto el docente y sus saberes como las cuestiones técnicas y los recursos.

“El problema muchas veces es que los adultos no manejamos las TIC y aprender lleva tiempo extra además de Resistencia a lo nuevo...” (Doc. Córdoba)

“...no se pueden conectar todos al mismo tiempo, siempre existe un problema diferente, falla la conexión...” (Doc. Córdoba)

“..tenemos problemas con Internet, con la conectividad...” (Doc. Entre Ríos)

A la largo de este apartado, las palabras de unos y otros han puesto en evidencia que, hoy en día, el trabajo del docente en la escuela secundaria, lejos de implicar dar clases en la versión clásica de esta idea, supone, en primer lugar, generar condiciones para enseñar, llevar adelante acciones cercanas a la socialización que a veces se asocian al nivel educativo anterior y repensar su oficio de cara a una propuesta a la que la universalización y la obligatoriedad de la escuela han impuesto nuevas reglas de juego.

Tal como lo señala Dubet, (2006), “en la mayor parte de los casos dar clases es una actividad conquistada y construida” (p. 176).

Como cierre de este apartado, se presentan palabras de distintos enunciadores (directivo, docente, especialista). En todos los casos, dan cuenta de un tipo de pensamiento que insiste en el reconocimiento de los actores, su posición y sus prácticas en el marco de la escuela que se espera alcanzar.

Un docente comentó:

“Confiar, volver a confiar en los adolescentes y jóvenes: escucharlos, acompañarlos, ofrecerles nuevos espacios para el desarrollo de su creatividad y también para que todos los actores comprometidos con cada centro educativo podamos "crecer en los procesos de enseñanza/aprendizaje, sociabilización, convivencia democrática." (Doc. Córdoba)

Un director agregó:

“Desde lo personal creo que hay docentes que mantienen en pie a las instituciones y nos muestran que la esperanza de una inclusión con calidad es posible.” (Dir. Buenos Aires)

Meirieu (2013) señaló:

El docente no tiene razón porque es el docente y posee un diploma; el docente tiene razón porque sabe explicar, sabe hacer entender, sabe interceptar la inteligencia del otro; y ve cuando el otro entiende porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro, como una luz, un brillo; y el otro muestra que encuentra un gran placer en el hecho de entender y en el hecho de desarrollar su inteligencia (p.12).

3.2. Directores y supervisores y el gobierno institucional

*“Uno tiene que imaginarse el mundo como una hoja de papel
y a un creador dibujando,
probando con objetos que todavía no existen.
Las huellas no son sólo lo que queda cuando algo ha desaparecido,
sino que también pueden ser las marcas de un proyecto,
de algo que va a revelarse”.*
(John Berger)¹⁴

Las intervenciones de directores y supervisores en los foros, parafraseando a Berger, fueron por momentos huellas de la escuela que ya no está y, por momentos, notas de la escuela que se construye cada día.

Las palabras de estos actores pueden organizarse alrededor de los siguientes ejes: cuestiones que hacen a la organización escolar en tanto ámbito concreto de trabajo; al trabajo docente en sí; apreciaciones acerca de los diseños curriculares, la enseñanza y la evaluación; caracterización de la función del director y del supervisor y, por último, reflexiones en torno a la capacitación.

¹⁴ En Berger, J. (2004). *El tamaño de una bolsa*. Madrid: Taurus.

A propósito de estas reflexiones, ellos plantearon algunas ideas respecto de estos roles y de la gestión y el gobierno escolar. En relación con la escuela apuntaron a la estructura de roles y tareas, a la percepción que directores y supervisores tienen acerca del trabajo de los docentes y también a algunos resultados institucionales como pueden ser las trayectorias de los estudiantes y el funcionamiento normativo.

La escuela de hoy aparece caracterizada desde diferentes perspectivas: un espacio de ficción donde prima el “como si” o un espacio de posibilidad y de cambio respecto de una formación integral.

“...la escuela media está asistiendo a una especie de juego simbólico, en donde un grupo hace que enseña y otro hace que aprende...” (Dir. Córdoba)

“...“una buena escuela”, una escuela democrática, que enseña, donde todos tienen su lugar con principios, metas y valores compartidos. Pensar a todos los actores institucionales como sujetos de derechos y en especial estimar las cuestiones que nos demanda el Diseño Curricular...” (Dir. Córdoba)

“... pensar en una escuela desde quien la hace, docentes, estudiantes, familia y otros actores que la sostienen. Una escuela desde los albores de los tiempos nuevos, tiempos nuevos de trabajar, de estudiar y también de disfrutar en un espacio posible para todos y todas.” (Dir. Entre Ríos)

“La escuela es un ámbito excepcional para aprender a convivir, ya que a esto se aprende y aquí, en la escuela, además de enseñar contenidos se debe enseñar a ser ciudadanos, a respetar, a valorar y a aceptar las diferencias, a ser solidario y tolerante. (Dir. Córdoba)

En relación con la estructura escolar y la inscripción en la misma del trabajo docente, es posible inferir de las reflexiones de directivos y supervisores opiniones respecto de lo que podría pensarse como resultados escolares. Por un lado, las trayectorias de los estudiantes y por otro, los rasgos de la dinámica cotidiana, en el marco de acuerdos de convivencia que regulan las relaciones.

Como se verá más adelante en el ítem referido a las trayectorias escolares, la mayoría coincide en reconocer la íntima relación entre la inasistencia, la repitencia y el abandono y sus efectos sobre las trayectorias. Las opiniones que se formulan para explicar estos hechos toman como centrales dos variables: la primera, tiene que ver con pensar la escuela como una propuesta que debe revisarse a la luz de la época, y la segunda, a las familias y su responsabilidad frente a la escolaridad de sus hijos.

“...la repitencia les deja a los estudiantes el sabor del fracaso (a veces, porque hemos tenido estudiantes que han repetido y en ese año ganaron en madurez y luego continúan su trayectoria escolar). La asistencia, cuando es esporádica, perjudica al estudiante, quien trata de insertarse en las clases sin comprender, y en el grupo. Esto resta continuidad al proceso pedagógico, lo fragmenta. El abandono implica un seguimiento para la escuela, ya que necesitamos saber qué pasó con esos alumnos...” (Dir. Entre Ríos)

“Si bien nos "aggiornamos", las demandas sociales y las necesidades de nuestros estudiantes van un paso (o varios) más adelante de lo que la escuela les ofrece.” (Dir. Buenos Aires).

“La asistencia, la repetición y el abandono escolar son factores condicionantes de alto impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes. Esto se debe a múltiples factores que hacen que la discontinuidad educativa se instale en la trayectoria de un alumno. Lo que debemos es prevenir como institución para no llegar a situaciones donde se haga irreversible esa interrupción escolar y donde el alumno vea su trayectoria cortada muchas por motivos que le son externos a su condición de alumno.” (Sup. Buenos Aires)

Como se lee en los testimonios anteriores, la idea de prevención, de “aggiornarse”, de la necesidad de normas, aparecen como condiciones que operan como soporte, desde distintos puntos, de las trayectorias de los estudiantes.

En algún caso, es interesante señalar la apelación a las normas que encuadran la tarea:

“Consideramos necesario que la Legislación Escolar se cumpla en cuanto al límite de faltas para que podamos interactuar con los estudiantes con frecuencia y así lograr los tan anhelados aprendizajes.” (Dir. Córdoba)

También aparece otra manera de pensar las regulaciones que tiene que ver con las modalidades que adquieren las relaciones interpersonales, los acuerdos que prescriben el trabajo y de qué manera estas cuestiones configuran rasgos de la dinámica cotidiana de la escuela. En este sentido, se tiene en cuenta la relación con los acuerdos donde participan los distintos actores y los modos a través de los cuales se pauta, ordena y encuadra lo que sucede en la escuela.

Específicamente respecto de los acuerdos, se infiere que si bien en muchos casos cuentan con el documento escrito, esto no necesariamente tiene efectos visibles en las prácticas y en las relaciones en general. Como dice algún docente, esto es algo que “lleva tiempo”.

“La convivencia en la escuela es un factor determinante para el logro de las metas propuestas. Es la forma en que nos relacionamos directivos-docentes, docentes-docentes, docentes-alumnos, alumnos-alumnos, escuela-familias, escuela-comunidad. Debe basarse en acuerdos trabajados por todos los integrantes de la comunidad educativa, los que además deben ser cumplidos. El primer problema surge cuando lo establecido queda en los papeles y aparecen las quejas.” (Dir. Córdoba)

“La convivencia es un tema sobre el que mucho se dice, se ha escrito pero a la hora de vivir las situaciones, hay que poner cada caso en contexto. Estamos en un momento "bisagra" ya que los que tenemos más años, recordamos que había "un /el reglamento" y quien se salía era sancionado o incluso puesto fuera del sistema. Hoy se nos propone construir nuestras propias reglas (partiendo de bases lógicas preestablecidas, por supuesto) y eso a veces "nos descoloca". (Dir. Córdoba)

“No es tarea fácil, si bien los Acuerdos están formalmente consensuados y aprobados, deben "instalarse" en la escuela y esto lleva tiempo. Otro rasgo importante de los Acuerdos es que son para todos los actores institucionales, de modo que si un adulto no los respeta, el Consejo Escolar de Convivencia debe involucrarse tratando aportar posibles soluciones.” (Dir. Córdoba)

“La mayoría de los docentes siguen buscando un listado de sanciones y de medidas solo disciplinarias que hagan que el alumno reciba su merecido, por lo cual obviamente que no se sienten, ni permiten que se los incluya en los AIC porque ellos tienen su estatuto. Todos estos miedos hacen que se desvirtúe el espíritu de los AIC y que muchas veces no se implementen por estas posturas.” (Sup. Buenos Aires)

Esta relación entre lo que opera como un marco que encuadra y prescribe -en este momento, los acuerdos- y lo que ocurre en la escuela, claramente se percibe una brecha. De allí, lo que directores y supervisores recortan como cuestiones sobre las que trabajar puede repensarse a la luz de la siguiente hipótesis de Jullien (1999)

... inevitablemente subsistirá la diferencia entre el modelo que proyectamos para actuar y lo que, con los ojos fijos hacia arriba, logramos realizar. En resumen, siempre la práctica traicionará, por poco que sea, a la teoría. Y el modelo sigue alejado de la mirada. Protegido en su cielo, el ideal es inaccesible (p.15).

Desde allí, por momentos las vicisitudes propias de la cotidianeidad de lo escolar son vividas con cierta sensación de desconcierto, a veces hasta sorpresa, como si fueran parte de una aplicación fallida. Algunos supervisores comentan que estas vicisitudes propias de la implementación de los acuerdos redundan en su propio trabajo de acompañamiento de los directores.

“En la provincia de Entre Ríos, las escuelas secundarias cuentan con los Acuerdos Escolares de Convivencia desde 2010. Es decir transitamos el quinto año consecutivo de elaboración de AEC. Son renovados cada año, evaluados por los supervisores... Sin embargo, la aplicación no se ha internalizado totalmente. Como supervisor hay que sugerir a los directivos la constante revisión de las normas y la aplicación de las sanciones. Muchas veces recomendar volver atrás en las decisiones porque no se garantizaron los derechos de los estudiantes, como la posibilidad de realizar su descargo en presencia de sus padres o tutores. Ha costado incorporar nuevas formas de resolución de los conflictos, la implementación de los consejos de convivencia con voces de distintos actores, la aplicación de acciones reparadoras como sanciones, la habilitación de la palabra y la escucha activa...” (Sup. Entre Ríos)

En esta línea, se hace referencia al tema de la convivencia en tanto condición institucional que incide en el aprendizaje.

“El aprendizaje, dado que se construye en el marco de las relaciones interpersonales en el contexto escolar, se ve afectado por el vínculo que mantienen entre sí directivos, docentes, familias y estudiantes.” (Dir. Córdoba)

“En nuestra escuela existe la fraternidad, el compartir y las ganas de trabajar juntos cooperativamente...” (Dir. Entre Ríos)

“La calidad de los aprendizajes no sólo depende de las características del contenido a enseñar, las estrategias docentes, los recursos didácticos, las influencias del ambiente social y de la propia institución, sino también de los componentes sociales y afectivos que se ponen en juego: un buen clima institucional favorece los aprendizajes sociales y éstos mejoran los resultados académicos.” (Dir. Córdoba)

“En algunos casos, al consensuar establecimos sanciones, que a la larga no dieron resultado y hubo que cambiarlas. Todavía estamos intentando definir en las escuelas esos esquemas básicos para movernos con cierta comodidad, en el marco del respeto.” (Dir. Córdoba)

Respecto del trabajo docente, los directivos aluden al trabajo de los profesores y, a su vez, los supervisores sobre el de los directores. Como se expresaba en el apartado anterior, los directivos hablan de saturación y tironeo y clasifican a los docentes en por lo menos dos tipos: los que se comprometen y buscan alternativas y los que no lo hacen.

“Solemos acordar que los docentes están "saturados" (sobre todo en esta época de fin de año) y más si dan clase en más de una escuela. Se sienten "tironeados" entre las demandas sociales, los requerimientos administrativos propios del sistema y la necesidad de retener e incluir pero con calidad.” (Dir. Córdoba)

“Creo que hay una gran hipocresía entre los docentes, ya que la mayoría, desde el discurso apoya la obligatoriedad del nivel pero no está comprometido con el trabajo para lograrlo, siguen pensando en prácticas semejantes a las de la antigua escuela media...” (Dir. Entre Ríos)

“Los docentes de hoy está el que simplemente cumple con su asistencia, con su "enseñar" sin importar quién y cuanto aprendió, cómo aprendió, sin tener en cuenta las particularidades de sus alumnos, el que no puede considerarse un profesional de la educación, y el otro docente que se compromete con la realidad del alumno, buscando sus capacidades y despertando sus intereses, ayudándose de las nuevas tecnologías, tomándose hasta los tiempos que no tienen para capacitarse, acompañar a los alumnos en sus distintos proyectos.” (Dir. Córdoba)

“No todos los docentes entienden esta cuestión de acompañar a cada alumno según sus necesidades de enseñanzas y aprendizajes. Este es nuestra debilidad que lo estamos trabajando, para acompañar a cada quien desde su propia trayectoria escolar.” (Dir. Entre Ríos)

“...tenemos hoy en las escuelas muchos recursos que pueden ser utilizados para no llegar a extremos irrecuperables...” (Sup. Buenos Aires)

Los supervisores, al referirse al trabajo de los directores, señalan las dificultades que ellos observan y comentan hacia dónde deberían apuntar.

“Conocen los lineamientos de la política educativa actual, a pesar que la práctica no siempre da cuenta de convicción al momento de conducir los procesos en la tarea cotidiana.” (Sup. Buenos Aires)

“Existen diferencias entre los directivos capacitados y que han transitado la experiencia pedagógica profesionalizándose y estudiando los lineamientos de las políticas educativas actuales y aquellos que automáticamente por diversas cuestiones del sistema (que habrá que corregir) han accedido.” (Sup. Córdoba)

“En términos generales se observa, que la mayor fortaleza desde la gestión directiva está dada en los aspectos administrativos y organizacionales, mientras que las mayores dificultades se evidencian en la conformación de grupos de trabajo con identidad institucional y en la delegación de tareas.” (Sup. Buenos Aires)

“Otra debilidad a destacar, es la intervención áulica por parte del director, y la interpelación de la práctica pedagógica con propuesta de mejora. En este sentido, desde nuestro rol de supervisor, tenemos el desafío de fortalecer el rol de enseñante y asesor de cada directivo para con cada uno de los docentes a su cargo.” (Sup. Buenos Aires)

“Fundamentalmente un director debiera trabajar transversalmente con los conceptos de democracia, derecho y justicia social. Todo esto es un desafío de trabajo, acompañamiento y control de las supervisiones.” (Sup. Córdoba)

Es interesante resaltar cómo desde los últimos testimonios se hace alusión a la definición de la propia tarea ligada a cómo se percibe el trabajo de otros.

“Otra línea de análisis, en la cual sí nuestro accionar tiene todo el potencial para lograr la permanencia, es aquella en la cual se detecta abandono a consecuencia de cierto malestar del joven con las prácticas escolares (escenarios de convivencia, prácticas de enseñanza, por ejemplo); en este caso, no hay dudas, cada uno de los actores institucionales desde el nivel de gestión que le ocupa, conforme a su rol, debe asumir la tarea de mejora en el desempeño de su función. Y es aquí donde entra en juego, el rol fundamental del supervisor y del director, en la tarea de investigación de la práctica cotidiana, de manera que se detecten los puntos nodales para la intervención precisa y oportuna.” (Sup. Buenos Aires)

Aunque se trate de escasos referentes, es importante hacer evidente este tema, porque como se dirá más adelante, se trata de una manera de visibilizar la posición, en este caso del supervisor, respecto de los otros actores. Y esa posición de cara a la escuela secundaria, donde en más de una oportunidad directores y supervisores reconocen que

se trata de una época de cambios directamente ligados a este nivel educativo y que los mismos los involucran provocando expresiones de diferente tipo.

“Los profesores aceptaron el nuevo paradigma y se predispusieron al cambio de paradigma con nuevas formas de enseñar y aprender.” (Dir. Entre Ríos)

“Creo que más que aprender se trata de desaprender: "los buenos docentes de hoy son quienes se permiten desaprender para volver a aprender. Son aquellos que se animan a cambiar las preguntas y no buscan las respuestas en el pasado...” (Dir. Córdoba)

“No sé si tenemos claro lo que como sociedad pretendemos de la escuela secundaria, pero sí sabemos que la escuela así debe cambiar.” (Dir. Córdoba)

Otro tema que organiza las intervenciones tiene que ver con algunas apreciaciones acerca de los diseños curriculares y, desde allí, opiniones respecto de la enseñanza, los espacios curriculares que presentan mayor dificultad y la evaluación.

Según algunas opiniones, es posible pensar a los diseños curriculares como pautas, que a partir de plantear la idea de derecho, están introduciendo cambios no sólo en las trayectorias de los estudiantes, sino también en la definición del trabajo de los docentes.

“Ha habido cambios con respecto a las orientaciones para la propuesta pedagógica, se pretende enriquecer los sentidos del currículum para la Educación Secundaria en tanto la selección de contenidos y acuerdos acerca de lo que se enseñará en los ámbitos educativos con justicia social, igualdad en la distribución de saberes y atendiendo al derecho universal que tienen todos los jóvenes de recibir educación de calidad en los tiempos adecuados para ello, no en otros. Se pretende la inclusión con aprendizaje.” (Dir. Córdoba)

“De todos modos sigue costando mucho internalizar en los docentes la nueva propuesta curricular, ya que si bien todos manejan los contenidos, solo se han quedado en eso; en la lectura y conocimiento de los mismos...” (Dir. Buenos Aires)

“Los cambios se producen especialmente en asegurar que los alumnos aprendan estrategias para aprender a resolver problemas y situaciones que surgen diariamente. La currícula debe estar preparada para el cambio, para los nuevos lenguajes, los nuevos formatos que permiten al alumno formarse como ciudadano en una sociedad democrática. La distancia cultural entre jóvenes y adultos nos incomunica, por lo tanto las currículas deben tender a trabajar esto. No se pueden estancar en la acumulación de contenidos, sino en la circulación democrática de ellos. Esta es la diferencia fundamental que encuentro en las nuevas propuestas curriculares.” (Sup. Córdoba)

Desde allí reconocen que estos cambios tienen efectos directos en las modalidades de enseñanza que, según algunos directivos y supervisores, son una cuestión a revisar de manera permanente.

“Ha habido cambios con respecto a prácticas rutinarias de disertación por parte de los docentes porque...se observan innovaciones respecto de la posibilidad de participación de los alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde la impronta de la palabra, explotando el uso del lenguaje propio de cada disciplina, para explicar los procesos, los resultados, la discusión de los resultados obtenidos, para llegar al conocimiento.” (Sup. Buenos Aires)

En esta línea, se resalta el lugar de las TIC en la escuela como una condición muy favorable respecto de revisar la enseñanza y el aprendizaje.

“... como directivo año tras año me voy animando e intentando contagiar al colectivo docente de estas novedosas herramientas tecnológicas, comenzamos creando el facebook y blog institucional donde se comunican todos los aspectos institucionales, participaciones, proyectos, novedades, etc., a su vez cada curso posee su grupo donde se cargan comunicados, actividades, etc. Este año decidimos implementar las aulas digitales con la inversión de tres aulas, realizando capacitaciones en el manejo del sistema mimio teach y comenzando a conocer y aplicar estos nuevos recursos tecnológicos...” (Dir. Córdoba)

“El tomar las Tics, permitió a la escuela dejar entrar del afuera la realidad, transformándose la escuela en la realidad misma, y que cada estudiante pueda ser el protagonista desde sus saberes-insumos de la clase a cargo de un docente...” (Dir. Córdoba)

“Creo que la propuesta escolar se encuentra en clara desventaja respecto a lo que pasa fuera de la escuela. Proponemos leer, concentrar la atención, realizar tareas, deducir, en una palabra, aprehender. Debemos revalorizar los recursos tecnológicos como los libros, que posibilitan desarrollar la imaginación, que no "tienen todo al alcance de la mano", que suponen una concentración, seguir un discurso o una idea, en franca contraposición de los saltos que proponen las nuevas tecnologías.” (Dir. Córdoba)

Al hacer referencia a los espacios curriculares que presentan mayor dificultad, se menciona a *Lengua, Matemática, Inglés y Ciencias Naturales* y se reconocen diferentes motivos. En algunos casos, entienden que las dificultades tienen que ver con los estudiantes, su responsabilidad e interés frente al estudio. En otros, se las relaciona con las modalidades de enseñanza, las estrategias y la propuesta evaluativa, la relación pedagógica y la confianza que se genere.

“Los espacios con más dificultad son Lengua y Matemática. A los alumnos les cuesta y a veces las estrategias no son las más adecuadas para que comprendan conceptos básicos” (Doc. Entre Ríos)

“Lengua y Matemáticas, son lo más difícil en la escuela, creo que tiene mucho que ver la confianza, del alumno en el docente y del docente en el alumno. Coincido con mis colegas que muchos desde el 1º día no entienden y ya está...otras veces los docentes no insisten en enseñar.” (Dir. Córdoba)

“Las dificultades observadas en los espacios curriculares se deben a la falta de interés de los estudiantes acompañada por la ausencia de una propuesta curricular que tenga en cuenta las inquietudes, intereses y motivaciones.” (Dir. Córdoba)

“Los espacios curriculares más problemáticos Ciencias Naturales, Inglés, sobre todo en el CB. En algunos casos falta un cambio o ajustes en las estrategias a ser aplicadas. Hace falta un cambio en la visión que algunos docentes tienen acerca de la evaluación, la evaluación para separar bueno y malo, pasa o se queda, por el concepto que menciona.” (Dir. Buenos Aires)

“Lengua y literatura-matemática-inglés-ciencias naturales-. Por consiguiente, considero que los formatos curriculares y pedagógicos (seminario, taller, proyecto, laboratorio, ateneo, observatorio, trabajo de campo, módulo, materia, asignatura, jornadas intensivas de producción, de profundización temática, instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del CO) deberían instalarse de la mano del docente en los diferentes espacios curriculares, porque constituyen buenas alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes, especialmente en los espacios curriculares que presentan mayores dificultades de aprobación”. (Sup. Córdoba)

Por último, se refieren a la evaluación de los aprendizajes. En algunos casos, sobre todo los directivos, citan ejemplos de implementación de fichas de seguimiento, de experiencias de autoevaluación, evaluaciones compartidas, dando cuenta de algunas concepciones que resaltan la complejidad que implica hablar de evaluación.

*“La evaluación es un proceso complejo que nos involucra a todos los actores institucionales y adhiero a la evaluación permanente, creativa, interactiva y *no-obstrusiva* todo lo contrario de lo que planteaban los sistemas tradicionales.” (Dir. Córdoba)*

“Es necesario desandar los caminos de concebir la evaluación como "una instancia aislada pero a la vez definitiva de una nota", para que se convierta en un proceso y en un contenido a enseñar.” (Sup. Córdoba)

“En la autoevaluación, en la introspección de cada uno. Ayuda a crecer y fijarse que hicimos bien y que podemos mejorar, además de la riqueza de las opiniones de los colegas”. (Dir. Córdoba)

“Los modos de evaluar los aprendizajes, considero que los más efectivos son, aquellos que se utilizaron para enseñar y con el hecho que la evaluación es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje (y esto no debe perderse de vista nunca). En una escuela secundaria inclusiva ya no se aceptan algunas viejas prácticas evaluativas donde por ej. una mesa examinadora era un tribunal donde además de conocimientos se ponían en juego otras cuestiones como el comportamiento (momento de revancha para el profesor), hoy se consideran otras formas de evaluar y de acreditar conocimientos, sin que ello

implique el facilismo para los estudiantes o que van a pasar sin aprender como a veces suele interpretarse.” (Sup. Córdoba)

“Los modos más efectivos de evaluar, son aquellos que en principio son coherentes con los modos de enseñar. Difícilmente un estudiante que aprendió, pueda fracasar en una evaluación, si la propuesta para el estudiante es similar a lo que viene realizando en clase todos los días. Por ejemplo, si enseña desde la resolución de problemas, y el estudiante aprende, no le será llamativo resolver problemas en la evaluación... además son efectivos aquellos modos de evaluar que incluyen la diversidad de instrumentos y de estrategias. Considerando la evaluación como proceso y no solamente de resultados, permitirá que el estudiante encuentre la evaluación como parte de su aprendizaje, y no como castigo o sufrimiento. Debe haber coherencia entre enseñanza y evaluación. Esto no siempre se ve en las aulas, todavía persiste la prueba escrita como única referencia para la calificación. Muchas docentes, desde el discurso, aparentan adoptar los nuevos paradigmas de evaluación, pero en la práctica diaria, recurren a los formatos más tradicionales.” (Sup. Entre Ríos)

Es interesante señalar que se insiste en algunos rasgos: que la evaluación se debe relacionar con lo que se enseña, ha de ser pensada como un proceso y que es necesario sostener los niveles de exigencia esperados. Estas cuestiones podrían darse como un sobreentendido; sin embargo, se enfatizan como condiciones a tener en cuenta.

Tal como se anunciara en la introducción de este documento, otro eje central de la información recabada tiene que ver con las opiniones respecto de la función de los directivos y supervisores desde la voz de los mismos actores. Para ello, es posible analizar la información teniendo en cuenta los fines que se reconocen, la definición del objeto de trabajo y las modalidades de abordaje.

En relación con los fines, los directores apuntaron a cuestiones ligadas al trabajo de los docentes.

“...debemos mejorar las estrategias para trabajar con la nueva diversidad del aula, diversidad de culturas, de motivaciones, de estilos de aprendizaje, de tiempos de aprendizaje, de capacidades distintas para construir el oficio de alumno, de capacidad para adherir a las normas propuestas, entre otras características que abonan esa diversidad a la que hago referencia; también, seguramente el tema de la evaluación, en el cómo poner en práctica dispositivos e instrumentos acordes a otras formas de enseñanza y de aprendizaje, capaces de reflejar procesos y no solo resultados y podríamos seguir con la lista.” (Dir. Córdoba)

“...la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de malestares y conflictos, habilitar la palabra aliviadora y crear un órgano normativo que defina claramente los límites de lo lícito y lo ilícito, con el consenso y aceptación del conjunto, donde la noción de autoridad tienda a definirse desde la autorregulación, respetando roles y funciones específicas.” (Dir. Córdoba)

Respecto de los fines ligados al propio trabajo, los supervisores insisten en la idea de acompañamiento y asesoramiento y apuntan a

"...volver a pensar cuál es la finalidad de la escuela, recuperar sentidos, y entre todos acordar sobre los valores que los actores desean aprender juntos." (Sup. Córdoba)

"Acompañar a los directivos generando redes de directores, y capacitaciones específicas en la atención de estas demandas que la escuela tiene hoy." (Sup. Córdoba)

"El trabajo de prevención es también esencial para que no se instale en el alumno esa especie de destino marcado como el yo no puedo y tenemos hoy en las escuelas muchos recursos que pueden ser utilizados para no llegar a extremos irrecuperables, la utilización del plan de mejoras, el recurso de mantener contacto a través de las netbook, el trabajo con profesores tutores, etc." (Sup. Buenos Aires)

Acerca de su objeto de trabajo, los directores aluden a la comunicación, la búsqueda de recursos y el establecimiento de acuerdos.

"La función del directivo en estos tiempos, radica en ser un buen comunicador, abierto al diálogo, creando condiciones, agotando recursos para que los adolescentes permanezcan en la escuela en situación de aprendizaje, lo que no siempre se puede conseguir." (Dir. Córdoba)

"Es función del equipo de gestión desarrollar hacia el interior de la escuela acuerdos relacionados a la prevención, participación consenso como ejes de la política institucional." (Dir. Buenos Aires)

"El clima institucional depende básicamente del equipo de conducción: que capacidad de liderazgo y relaciones saludables establece." (Dir. Entre Ríos)

"Cuando hay voluntad de trabajo y de búsqueda de consensos en general se logran acuerdos y se suman voluntades. Hay que ir despacito, tratando de sumar a los "reacios". (Dir. Córdoba)

También se refieren al trabajo con otros, en el intercambio en el marco escolar con miras a las trayectorias de los estudiantes.

"Desde mi trabajo con directivos tomamos como objeto de conocimiento nuestras propias agendas de trabajo. Tenemos la costumbre de ir anotando todo lo vivido en la cotidianidad escolar más lo que tenemos planificado hacer a corto, mediano y largo plazo. Nos sentamos a dialogar sobre ello, cuanto cumplimos, que no...Muchas veces notamos que entre lo pensado y lo realizado hay una brecha, que a veces es necesario establecer un puente entre lo real y lo posible y proseguir caminando... Lo importante es volver a mirar las pisadas, y no generar culpas por lo no realizado...sino asumir las responsabilidades inherentes a nuestro rol, y ser conscientes que en la complejidad educativa nos necesitamos como equipo, pues cada uno aporta al otro la pieza necesaria para crecer

juntos en pos de nuestros destinatarios principales: los estudiantes y sus trayectorias escolares de calidad y equidad.” (Dir. Córdoba)

“Deberíamos destinar más tiempo para la escucha activa de necesidades, propuestas, deseos, inquietudes, también deberíamos desacelerar un poco, mirar atentos y pensar el cómo, el qué y el cuándo...” (Dir. Córdoba)

En el caso de los supervisores, se reconoce el acompañamiento a los directivos para desde allí pensar cuestiones relativas a los estudiantes, las familias y los docentes.

“En el presente año, desde mi rol de supervisor escolar, me ha tocado acompañar a directivos en la toma de decisiones referidas a intervenciones frente a casos de violencia familiar, estudiantes que solicitan ayuda para salir de las adicciones a las drogas, estudiantes con trastornos en la alimentación (anorexia, bulimia) que ven interrumpida su escolaridad, estudiantes con problemas psicológicos y psiquiátricos... esto trae una gran carga emocional, porque la escuela hoy no cierra las puertas a las problemáticas como las que he mencionado, intenta hacerse cargo, respondiendo a los pedidos de auxilio de los padres, de los estudiantes.” (Sup. Córdoba)

“Acercar ideas y estrategias a los directivos para que trabajen la resistencia de los docentes a trabajar con estos estudiantes que atraviesan situaciones especiales, que ven interrumpidas sus trayectorias escolares. Ayudarles a ver otros formatos no tradicionales de enseñanza y evaluación. La utilización de las TIC como posibilidad para que estos estudiantes continúen su escolaridad.” (Sup. Entre Ríos)

“Un buen Supervisor y un buen Director “asesoran y orientan” para que los docentes puedan reconstruir el vínculo pedagógico, es decir, para que logren elevar al educando a adquirir los contenidos culturales significativos, fortaleciendo así el vínculo educativo.” (Sup. Córdoba)

“Nuestro trabajo supone trabajar con los otros colegas supervisores, los directivos y también con equipos. Entre todos colaborar con los docentes y también con las familias.” (Sup. Buenos Aires)

Claramente se pone en relación el asesoramiento al director respecto de temas relacionados con los docentes y las familias y, desde allí, se alude a las trayectorias de los estudiantes. En este punto, hay que señalar el reconocimiento, en distinto grado, por parte de directores y supervisores, de las mediaciones que existen entre ellos y los estudiantes. Mediaciones que en sí mismas también configuran su objeto de trabajo.

Al referirse a las modalidades de desarrollo de su trabajo, éstas tienen que ver con el trabajo con otros colegas.

“Hay que trabajar en forma conjunta con docentes y preceptores, solicitando información y estableciendo vínculos con otras instituciones, por ejemplo, con las salitas del barrio u

algún hospital cercano, para derivarlas casos en que se necesite la intervención de Profesionales.” (Dir. Córdoba)

“El diálogo con directivos gira en torno a situaciones que estén obstruyendo el transcurso óptimo de las trayectorias escolares del estudiante: inasistencias; bajo rendimiento; conductas en clases, entre otros aspectos.” (Dir. Córdoba)

También reconocen la importancia del trabajo entre directivos y supervisores en espacios de reunión y estableciendo redes con otras organizaciones.

“Con la Supervisora los encuentros son para compartir las distintas acciones que desarrollamos, acompañamiento pedagógico, atender distintas situaciones conflictivas.” (Dir. Córdoba)

“...las reuniones con la supervisora y/o otros directores, son instancias muy valiosas que nos ayudan a mirar globalmente la escuela ya que las indagaciones que nos realizan nos permiten salirnos de la rutina al interior de la misma. Valoro muchísimo estas experiencias para sumar alternativas de solución para las difíciles problemáticas que atraviesan hoy a las instituciones educativas.” (Dir. Córdoba)

“...tenemos varios proyectos que ayudan a que nuestros alumnos tengan bien presente el mundo del trabajo. Toman conciencia de lo teórico y práctico de la realidad del mercado actual...” (Dir. Buenos Aires)

“En las instancias de encuentro/acercamiento a las organizaciones locales, los temas que suelen aparecer con frecuencia son; problemáticas sociales como pobreza, o familiares (problemas entre los padres, que afectan a los hijos, nuestros alumnos; abusos) Los desafíos que descubrimos juntos son: convencernos que tanto la escuela como otras instituciones deben trabajar en red para apoyarse y potenciar sus acciones y efectos, y saber que tal vez son el último punto de contención ante el abismo para muchos niños/jóvenes. Solemos pensar diferente en materia de. En mi corta experiencia, en todas las intervenciones que hemos tenido con otras instituciones (EPAE, SeNAF, ONG varias) nos hemos podido poner de acuerdo.” (Dir. Córdoba)

“ Con Instituciones y organizaciones locales se debaten temas que afectan a los jóvenes y adolescentes, se buscan espacios comunes de trabajo a fin de encarar propuestas ... y encauzar proyectos que los mantengan ocupados y siendo útiles a la sociedad.” (Dir. Córdoba)

Antes de ingresar al último ítem, referido a la capacitación, cabe plantear algunas reflexiones en torno a lo expresado hasta el momento.

Es posible inferir, en más de una oportunidad, una cierta exterioridad respecto de las descripciones, análisis, conjeturas que directores y supervisores ponen en juego. Tal exterioridad es provechosa en tanto garantiza la distancia necesaria respecto de la implicación y el involucramiento. Desde allí, puede entenderse como una posición que

colabora en la comprensión de lo que acontece. Pero hay que reconocer también que, a veces, la misma distancia acota el marco de mirada cuando no es posible la apertura a otras ideas, conjeturas, preguntas, más allá de lo que cada uno intenta constatar.

Es válido plantear entonces un alerta e invitar a la reflexión situada acerca de cuál es el límite de esa exterioridad, cuánto mantiene al relator como protagonista del propio relato, cuánto lo mantiene alejado y casi como si se tratara de la historia de un otro extraño.

Ya en el último tema, respecto de la capacitación, las opiniones aluden a los encuadres y formatos, los temas y el puntaje. Entre los posibles encuadres de capacitación, se reconoce como valioso aquel que se define como situado en la escuela.

"...la capacitación me resulta más provechosa la situada en la escuela, y la que parte de los verdaderos problemas de ella. Así, la problemática detectada-objeto de la capacitación- se transforma en el eje de reflexión e investigación colectiva para co-construir alternativas superadoras." (Dir. Córdoba)

"En cuanto a los cursos más provechosos, aparte del Postítulo en gestión son las capacitaciones que les dan a mis docentes a las que asisto como CAJ, parlamento juvenil, educación física, etc., ya que me permiten tener diferentes miradas desde diferentes lugares." (Dir. Córdoba)

"En cuanto a la capacitación, desde la Formación Permanente apuntamos a la Evaluación, hubo debates con los docentes, con asesores pedagógicos, especialistas en evaluación y en conjunto con los equipos directivos, se elaboraron documentos de manera democrática..." (Dir. Entre Ríos)

"Se están dando experiencia de capacitación novedosas, donde se promueve el trabajo con colegas" (Sup. Buenos Aires)

"Las capacitaciones de la provincia de Córdoba brindan continuamente opciones con diferentes opciones (presenciales-semipresenciales-on line- etc.) que permiten el acceso gratuito a la actualización -con puntaje-. No debiera, por lo tanto haber excusas para que haya directivos no capacitados." (Sup. Córdoba)

Entre los temas a tener cuenta aparece tanto la cuestión del conocimiento de la normativa como la problematización de las propias prácticas, nuevamente reconociendo los intervalos y las discusiones.

"La más provechosa para la función directiva teniendo en cuenta los últimos cinco años es la que enriquece mis conocimientos normativos..." (Dir. Córdoba)

"La capacitación que me ha resultado más provechosa para la función supervisiva - teniendo en cuenta los últimos cinco años- es la que "obtuve a través de las jornadas de trabajo convocadas por las distintas líneas de trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, la Dirección de Concurso y Pruebas de

Selección, porque viabilizaron la posibilidad de generar espacios de discusión y debate acerca de la práctica, intercambio de experiencias y opiniones, permitiendo pensar nuevas estrategias de intervención desde las líneas de análisis planteadas a lo largo de los encuentros. Asimismo, la participación como jurado de concurso de directores titulares del nivel, represento para mi una instancia de aprendizaje muy significativa para el rol, en tanto, propone un entrenamiento en el planteo y resolución de problemáticas, que suponen a la vez, fortalecer los saberes con fundamento teórico y práctico.” (Sup. Buenos Aires)

Para cerrar el análisis precedente, se presentan dos hipótesis de trabajo: una que tiene que ver con el reconocimiento del trabajo en la brecha entre regulaciones con carácter de universalidad y las situaciones educativas escolares específicas; la otra, que entiende el gobierno institucional como acto de trabajo o como atributo de ese acto.

En el primer caso y siguiendo la perspectiva de algunos autores respecto de la idea de trabajo institucional, decimos que trabajar implica abordar una realidad desde una prescripción que la enmarca (Dejours, 1990; Dessors, 1998). En este sentido, entre los contenidos prescriptivos del trabajo y esa realidad, siempre hay una brecha, en el sentido de una distancia que no se salda. El trabajo institucional implica y se compone de ambas instancias: la prescripción y su relación con la realidad.

Es imprescindible resaltar en la definición de estos autores el reconocimiento de esta tensión entre, por un lado, la prescripción que define lo que hay que hacer y lo que no, lo que se espera, lo que está pautado, regulado, indicado, y, por otro lado, la realidad. En todos los casos, asumiendo que estas prescripciones pueden ser ambivalentes, incompletas, hasta contradictorias.

Como hemos explicado en otros trabajos (Nicastro, 2015), los roles de directores y supervisores están prescriptos y simultáneamente mantienen relaciones unos con otros. El desempeño, el llevar adelante la tarea, no es más que ese mismo interjuego dinámico entre los marcos que lo regulan -que se derivan de los contextos y sus producciones culturales, de la propia cultura profesional y su fuerza de mandato- y las trayectorias de cada sujeto que también opera como horizonte de posibilidad. Por ello, el desempeño conlleva la misma tensión que se viene explicando entre la prescripción y la realidad, suponiendo una brecha que se intenta superar en el mismo acto de trabajo.

Tanto directores como supervisores cuentan con marcos que los regulan y prescriben su trabajo: las definiciones políticas, las normativas, los estatutos, las pautas curriculares y su operacionalización en documentos de distinto tipo: resoluciones, circulares, programas y proyectos, etc. Unos y otros recortan una y otra vez el campo de intervención que cambia de manera permanente y el trabajo que desarrollan tiene que ver con traducir aquellas regulaciones según los contextos específicos y los procesos que allí se dan, acompañar y seguir su desarrollo, instituirse como referentes expertos respecto de la tarea, desde una posición desde la cual se pueden focalizar situaciones puntuales y, en simultáneo, incluirlas en marcos, contextos, sistemas, procesos que las implican.

Respecto del gobierno institucional, gobernar es una acción que remite a un acto de trabajo derivado de la toma de posición respecto de un rol. Pero también puede pensarse como un atributo o cualidad de ese mismo rol. De ahí que la pregunta que se sostiene tiene que ver con pensar al gobierno como un acto de trabajo específico o como un atributo de ese acto (Nicastro, 2015). En cualquiera de los dos casos, implica reconocer un espacio político en el cual se expresan distintas posiciones, discursos, prácticas cuya relación puede ser de distinto orden. Tal como lo plantea Mouffe (2007), cuando estas cuestiones se enfrentan de manera antagónica prima una relación del tipo “ellos y nosotros” y, a veces, ese antagonismo abre el camino a otro tipo de relación, donde a pesar de las diferencias es posible la convivencia en un ámbito de pluralidad.

Pensar políticamente tiene que ver con reconocer la controversia entre pensamientos, concepciones, acciones; entre lo que se puede hacer y lo que se desea o espera. Según Mouffe (2007), lo político no es una técnica que se puede seleccionar o no, sino que implica optar por alternativas, significados, que por definición están en conflicto, dada la naturaleza plural de los ambientes de trabajo. Lo político pone en evidencia que al momento de decidir por determinado orden, idea, resolución, otras cuestiones similares están quedando afuera. Es decir que mientras un orden está siendo elegido, otro está siendo dejado de lado, por la misma dinámica de la decisión. Esa forma de exclusión es parte del conflicto que se aviva entre unos y otros y la modalidad de abordaje tiene que ver justamente con lo que se denomina política.

Volviendo a la definición de gobierno: al hablar de gobierno como acción, la referencia es a aquella que se deriva de un rol en una organización; rol que implica contar con un marco de actuación y un sistema de creencias propio que se le asigna. Ese marco de actuación le da legitimidad ya que opera como norma, fuerza de ley que regula el funcionamiento y los resultados. Desde acá, cuando se ocupa un rol de director o de supervisor se pone en marcha un tipo de reconocimiento, se le atribuye determinada responsabilidad y se espera del mismo rol acciones relativas a ese marco de actuación (Todorov, 2008).

Cuando se habla de atributo de un acto de trabajo es porque se le atribuye un valor o un significado por estar encuadrado dentro de determinados criterios. Desde aquí, el que gobierna:

- Relaciona los tiempos pasado, presente y futuro en una trama que historiza y tiene un alto efecto de ligadura.
- Reconoce vinculaciones e intermediaciones en diferentes contextos: aula, organización, supervisión, comunidad, sistema, jurisdicción, nación, etc.
- Sostiene los principios de la educación en acto, es decir en la acción y no sólo como postulados discursivos. Esto es, sosteniendo y garantizando la responsabilidad política, la igualdad como principio de base, el derecho a la educación, la democratización de las prácticas, la pluralidad de las voces, etc.

- Combina lógicas propias de la gestión, la resolución de problemas y la toma de decisiones en el corto plazo con lógicas propias del accionar político, en el cual la conflictividad y el disenso son rasgos ineludibles.
- Quien trabaja en el gobierno institucional, se ve atravesado por esta conflictividad justamente porque se abre el juego a un conjunto de tensiones propias de colectivos que reúnen trayectorias, historias, expectativas, mandatos, concepciones diferentes. Por lo tanto, gobernar implica reconocer principios, ideas, motivos, que a modo de base demandan una suerte de consenso, aquello que nos reúne en tanto organización educativa y, simultáneamente, la aparición de la diferencia que nunca se salda del todo.

Trabajar de gobernar una institución combina lo universal en clave situacional, lo plural y colectivo y el caso a caso, la prescripción y la fuerza del deber ser con una realidad en permanente movimiento y cambio. Es en la brecha, en el intersticio e interjuego de estas tensiones donde se configura el trabajo de directores y supervisores y donde gana fuerza la dimensión política del mismo.

4. Los estudiantes de hoy

*“Desde el momento en que viven en sociedad,
los hombres sienten la necesidad de atraer la mirada de los otros.
El órgano específicamente humano son los ojos:
todos comenzaron a mirar a los otros y a querer ser mirados”
(Tzvetan Todorov)¹⁵*

Objeto de mirada, los estudiantes. Y mucho más. Una y otra vez los testimonios se refieren a los estudiantes. Ya sea caracterizándolos desde su lugar en la escuela, en la sociedad de hoy y desde las expectativas que sobre ellos se generan. También siendo quienes desde su posición, desempeño, palabra, presentan múltiples escenas, a veces inéditas, en la escuela secundaria.

A continuación, se desarrollarán dos hipótesis de trabajo que intentan organizar la información recogida y, en simultáneo, generar un conjunto de líneas de análisis y conjeturas que promuevan algunas explicaciones. Una de ellas intenta caracterizar a los estudiantes desde las concepciones que circulan en los distintos roles, y la otra línea, recuperando estas ideas, se refiere a las trayectorias en relación con la asistencia, la repitencia y el abandono como condiciones que inciden en su desarrollo.

4.1. Caracterización del estudiante y concepciones que circulan

Una conjetura inicial organizará este desarrollo y tiene que ver con que, por momentos, esta caracterización se sostiene en aquello que se espera que un estudiante porte, diga, piense, desarrolle, y éste justamente no hace. Por ejemplo, si se espera que un estudiante se comprometa con su formación y muestre interés en ello, cuando esto no ocurre, la vacancia pasa a ser un móvil clave en la caracterización y entonces: el estudiante no se interesa, no se compromete, no le importa, no puede, etc.

Podríamos decir que los efectos de esta operación no son menores, ya que de alguna manera -tomando las palabras de Baquero (2001)- se trata de un modo de pensar que puede dejar bajo sospecha las posibilidades de educación de los jóvenes.

Al referirse a la posición y oficio del estudiante, los referentes -tanto desde la preocupación, como también desde una palabra que parece una queja- reiteran una y otra vez que falta interés, compromiso, reconocimiento de la importancia de la

¹⁵ En Todorov, T. (2008). *La vida en común*. Buenos Aires: Taurus.

educación. Llama la atención el peso de estas afirmaciones respecto de otras que se proponen pensar al estudiante desde lo que porta y presenta y no desde la carencia. Esto al punto de plantear como necesidad el estar alertas respecto de la fuerza confirmatoria de estas apreciaciones, como si se tratara de un destino inextricable, de algo del orden de lo que no se modifica y, por lo tanto, de una razón que explica su alejamiento de la escuela y del derecho que le asiste.

“Lo que más le interesa a los jóvenes en los tiempos que corren es la relación teoría con práctica real.” (Doc. Córdoba)

“Ven la educación como algo innecesario, y no terminan sus estudios.” (Doc. Entre Ríos)

“Hay falta de estudio y de interés en las materias.” (Doc. Entre Ríos)

“No hay compromiso del alumno hacia el cumplimiento y el estudio.” (Doc. Córdoba)

“Existe un desinterés general de los estudiantes por la escuela (Doc. Córdoba)

“No tienen ganas de ir... prefieren quedarse en su casa...” (Doc. Buenos Aires)

“Escasa responsabilidad en el cumplimiento de trabajos, en el estudio, así como en la asistencia al establecimiento; no hay compromiso del alumno hacia el cumplimiento.” (Doc. Córdoba)

“Abandonan porque simplemente no quieren estudiar, no les interesa, no ven en el estudio un bien.” (Dir. Buenos Aires)

“Se “adaptan pasivamente” y obtienen puntos por calificación pero con vacíos de aprendizaje o desertan de un sistema que está asfixiando su persona...” (Dir. Córdoba)

“Al hablar con mis colegas, siempre dicen lo mismo y por lo general escucho que los alumnos, “no quieren estudiar”, “son vagos”, “es un grupo terrible”, “son muy inquietos”, “lo único que quieren es estar afuera del curso”, etc... coincidentemente, características negativas...” (Doc. Córdoba)

“Cada alumno tiene su propia manera de desarrollar el aprendizaje, algunos necesitan más tiempo, otros menos, algunos necesitan más explicaciones o que se les explique un tema desde diferentes perspectivas.” (Doc. Córdoba)

“Quieren estudiar poco...no encuentran en la institución actividades que responda a sus expectativas.” (Doc. Entre Ríos)

También se refieren a los rasgos personales, en el sentido de intentar dar cuenta de modalidades de los sujetos respecto de sus elecciones, sus gustos, emociones, de cómo visualizan su futuro, y muchos de los testimonios siguen en la línea de lo anterior. Sin

embargo, aparecen algunas voces que reconocen la diferencia de los jóvenes como un punto de partida y no como una falta respecto de lo que debiera ser.

"Denotan desgano, apatía, falta de compromiso, quietud y "vacíos" de sueños-proyectos personales." (Doc. Córdoba)

"Hoy los proyectos de vida para algunos son jugar al fútbol y conseguir que lo contraten, entrar en la familia policial." (Doc. Córdoba)

"Algunos –yo diría la mayoría- no presentan interés, no se comprometen con las tareas, son mal educados, violentos." (Doc. Buenos Aires)

"En cuanto a cómo son en general, coincidimos en la actitud frente a la vida de la inmediatez, de vivir al máximo el momento, no vemos en ellos, en general, una proyección hacia el futuro, "hiperconectados" pero solo para aislarse aun mas (Doc. Entre Ríos)

"Creo que estos chicos que hoy se acercan a las escuelas son hijos de la década signada por la des-articulación, de los lazos sociales, son hijos de padres afectados de las pérdidas de empleo y de aquello que sucede cuando el empleo se desvanece como oportunidad efectiva de participación de adultos." (Doc. Entre Ríos)

En la línea de las afirmaciones anteriores, es necesario hacerse una pregunta que tiene que ver con la posibilidad de los docentes de instituirse como enseñantes, formadores y adultos responsables de una escuela definida como obligatoria, cuando se caracteriza a los jóvenes de esta manera, o cuando perciben que su trabajo docente se desdibuja o pierde el rumbo frente a ellos.

Voces como las que siguen, llaman la atención e invitan a seguir pensando en el lugar de los docentes respecto de su objeto de trabajo y en la relación pedagógica, resaltando allí el espacio de posibilidad y de oportunidad. Ulloa (1995) diría que de la queja se sale cuando se pasa a la sistematización de lo que ocurre, cuando lo que ocurre forma parte del trabajo del colectivo, que debe organizarse más allá de las situaciones personales, para plantear situaciones que tienen que ver directamente con el significado de su trabajo, con el qué, el para qué, el cómo. Sin duda, esto último implica un cambio radical porque requiere sobre todo, repositionarse respecto del colectivo del que se forma parte como trabajador.

"Los jóvenes de hoy son complejos, intensos, bellos, inquietos, insaciables." (Doc. Córdoba)

"Depende de nosotros los "adultos" que les facilitemos las herramientas, los orientemos en valores y que confiemos en sus capacidades". (Doc. Córdoba)

"Queda en nuestras manos ayudarlos en lo que más se pueda en todos los sentidos necesarios." (Doc. Córdoba)

“Hay que despertar en ellos el ayudar al otro, al prójimo, que se sientan útiles para la sociedad.” (Doc. Córdoba)

En este punto del análisis, se entiende que más que insistir con testimonios que se reiteran, es necesario profundizar las preguntas realizadas. La primera es por el tipo de mirada y la posición de algunos docentes, directivos y supervisores respecto de quienes son los destinatarios de su trabajo. Más que insistir en el tipo de concepciones que circulan, es oportuno plantear la pregunta acerca de los significados y las condiciones institucionales que las sostienen. Entonces, es necesario revisar no sólo la definición de la posición de los estudiantes y las representaciones que sobre ellos circulan, sino la definición de la posición de los docentes en el marco de un formato escolar que opera como contexto de acción.

Dejours (1990) Dessors (1998), al estudiar la relación entre el trabajador y su objeto de trabajo, alertan respecto de las modalidades de defensa que se ponen en marcha cuando la trama imbricada entre roles, funciones, espacios y tiempos, recursos, tareas y regulaciones, se fragiliza como red que sostiene, legitima y da sentido a las prácticas. Enfocar la escucha sobre esa defensa más que inculpar a sus protagonistas intenta comprender la brecha que se da entre las prescripciones y la realidad, e intervenir sobre la misma.

Por lo tanto, una salida en el análisis podría ser justificar el decir de los docentes; otra, justificar a los jóvenes; otra, desmentirlos, sólo por mencionar algunas posibilidades. Sin embargo, en este momento la operación será otra: reconocer que es un adulto, trabajador docente, funcionario del Estado, garante de una política, quien a través de ese pensamiento puede estar hablando ya no del estudiante, sino de sí mismo y de las preguntas e incertidumbres que su trabajo le implica.

No es el carácter de encerrona -al decir de Ulloa (1995)- que por momentos sobrevuela estas ideas, con el cual se intenta concluir, sino justamente lo contrario. Siguiendo al mismo autor, la intención es que la pregunta, la interrupción, la llamada de atención sobre las palabras que invisibilizan a uno y a otro, ocupen el lugar de la terceridad necesaria para provocar al pensamiento. Esto lleva a suspender momentáneamente lo ya sabido y aceptar el restablecimiento de la confianza -en el sentido que Cornu (1999) le da a este término- entre las diferentes personas y sobre todo entre cada uno y la definición de su tarea, su objeto de trabajo, los contextos organizacionales y las regulaciones generales. Y esto, como una cuestión ineludible que implica la responsabilidad de los actores en cada uno de los niveles, estamentos y posiciones que van más allá de una relación pedagógica en singular.

4.2. La trayectoria de los estudiantes: asistencia, repitencia y abandono como condiciones que inciden en su desarrollo

Se considera necesario plantear en el inicio de este apartado el marco desde el cual se analizará la producción de los foros respecto del tema de las trayectorias. Las palabras de Terigi (2007) que siguen a continuación dan cuenta de algunas hipótesis de ese marco y, a la vez, señalan una posición al respecto.

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han sido reubicados, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica (p.2).

La idea de trayectoria aparece en los testimonios haciendo referencia a dos posibles acepciones. Algunos docentes, directivos y supervisores definen las trayectorias como un recorrido lineal que se interrumpe generalmente bajo la responsabilidad de distintos actores. De un lado, el docente; del otro, los estudiantes. De un lado, la escuela y del otro, la familia, el adentro y el afuera. Como se verá más adelante, si bien esa responsabilidad se entiende especialmente como de los estudiantes y sus familias, en muchos casos aparecen el docente y su trabajo en una intrincada vinculación. Es importante resaltar en este punto el tipo de relación que se entabla entre los distintos términos porque, por momentos, prima la idea de linealidad o de correspondencia término a término.

Simultáneamente, en otros casos se definen las trayectorias como un recorrido que implica conjunto de causas e intervinientes que se entraman de manera compleja, derivándose un tipo de explicaciones acerca de los posibles recorridos de los estudiantes, donde la idea de multivariabilidad y multirreferencialidad son evidentes.

En general, los testimonios se organizan alrededor de tres cuestiones: una que hace foco en la escuela; otra, en los docentes y una tercera, en los estudiantes y sus familias.

Cuando aparece la escuela en la trama de las explicaciones, se resaltan dos cuestiones: la relación de la escuela y el contexto social y la idea de cambio. Respecto de la primera cuestión, se podría decir que se trata de una relación en la que prima cierta exterioridad respecto del sistema educativo, del modelo escolar, etc. Seguramente, la

misma tiene que ver con el modo en que ese contexto se representa como un afuera de la escuela, independiente, extraño, ajeno.

"...el mismo sistema los expulsa... Y hasta ahora, la escuela como institución, no ha encontrado la solución a esta problemática. Y es una problemática porque luego, "afuera" de la escuela la sociedad para acceder a un puesto de trabajo, les exige el título secundario." (Doc. Córdoba)

"El modelo del sistema educativo tal como está no está dando los resultados esperados, a mi modo de ver, y si bien se implementan una gran cantidad de programas y líneas de acción que habilitan los cambios en este sentido, pero las inasistencias, la repitencia y el abandono continúan." (Dir. Córdoba)

"Pienso que el fracaso escolar y el abandono vienen acompañados de una falta de motivación desde lo extraescolar a lo intraescolar". (Dir. Buenos Aires)

En otros casos, ese contexto puede entenderse como un espacio en el cual la organización educativa se inscribe, requiriendo relaciones de colaboración de parte del colectivo social y del Estado. Este último aparece como responsable de políticas que si bien promueven un cambio en la escuela secundaria, también pueden ponerla en riesgo cuando los docentes perciben que lo que se espera de ellos los desborda.

"La escuela como institución puede abordar el problema, aunque sola es casi imposible, el colectivo social debe ayudar en este sentido y hacer empatía con la escuela. Indudablemente el Estado juega un rol esencial." (Dir. Córdoba)

"La asistencia escolar es un factor muy importante, pero no garantiza que los estudiantes aprendan. Muchos de los jóvenes van a la escuela para que los adultos cobren los planes (ellos lo manifiestan), se sienten obligados. La escuela (contiene) brinda muchas oportunidades....pero no son aprovechadas." (Doc. Entre Ríos)

En la línea de pensar el afuera de la escuela como promotor de situaciones que pueden incidir negativamente sobre la trayectoria de los estudiantes, los supervisores se refieren a la idea de prevención, de anticipación respecto de lo que puede ocurrir en ese contexto, para no llegar así a puntos de difícil retorno.

"Lo que debemos solucionar y prevenir como institución es precisamente no llegar a situaciones donde se haga irreversible esa interrupción escolar y donde el alumno vea su trayectoria cortada por motivos que le son externos a su condición de alumno." (Sup. Buenos Aires)

Otro modo de referirse a la escuela es hacer foco en la idea de cambio y de innovación tanto en el nivel de la organización escolar, en términos generales, como específicamente del aula.

En algunos casos, se hace referencia a una idea de retraso o retroceso de la escuela respecto de los cambios epocales.

“La asistencia escolar es un factor condicionante de alto impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes. Esto se debe a que las escuelas todavía funcionan como hace 50 años atrás y esa estructura muchas veces no se muestra preparada, por ejemplo, para la pedagogía de la alternancia.” (Doc. Córdoba)

“El paradigma escuela y toda su retórica han cambiado profundamente y no estamos siendo capaces de adaptarnos con la flexibilidad que un cambio tan profundo conlleva.” (Dir. Buenos Aires)

Frente a esos cambios, aparece una escuela que en más de una oportunidad parece no motivar, ni atraer; es más, podría generar lo contrario de lo que se espera de ella.

“La escuela está en un mundo cada vez más atractivo que ella misma. Mientras en las aulas siguen preguntando por la clasificación de los adjetivos, la vida exige dominar otros saberes, como las nuevas tecnologías. No logramos captar el interés de los alumnos porque en muchos casos seguimos enseñando como hace 20 años atrás, sin considerar los cambios en los que estamos inmersos.” (Doc. Entre Ríos)

“... para muchos estudiantes la escuela no es atractiva. Esto puede ser debido a las prácticas poco innovadoras, a que la centralidad del hecho educativo no está en los estudiantes...” (Sup. Entre Ríos)

“...no digo que la escuela no tenga culpa alguna, pues creo que no puede hacerse cargo de esta generación, que viene con muchas problemáticas. No logra atrapar a los alumnos con lo que se enseña, no se sienten motivados.” (Doc. Córdoba)

También hay referencias a las cuestiones normativas, a partir de las cuales se impulsa una escuela inclusiva que se preocupa por el acceso al nivel de sectores de la población que históricamente no estuvieron en la escuela, y alerta sobre situaciones en las cuales esta situación se reitera.

“También hay otro ausentismo generalizado que se está viendo últimamente a partir de una cierta "relajación" en la aplicación de la normativa.” (Dir. Córdoba)

“Referido a las inasistencias, es todo un problema porque creo que el sistema es incoherente. Se les dice un reglamento con respecto a las faltas a principio de año y si lo lleváramos a cabo a mitad de año estarían libres un alto porcentaje de alumnos. Para qué decimos algo, si ya de ante mano sabemos que no lo vamos a cumplir... no sería mejor blanquear esta situación?” (Doc. Córdoba)

Hasta acá, el análisis de la situación de las trayectorias de los estudiantes hizo foco en la escuela y el contexto, el cambio escolar, áulico y de las prácticas y la situación de las normas que regulan el sistema. Un hilo conductor que recorre este análisis tiene que

ver con el lugar que se le asigna a la escuela como organización respecto de las trayectorias, lugar en el que se traman estas cuestiones en el día a día.

Cuando esa inscripción es débil, la misma idea de trayectoria se autonomiza y pierde peso en tanto cuestión institucional (Nicastro y Greco, 2009). En este sentido, la época, el sistema educativo, la estructura organizacional como ámbito de trabajo y allí las prácticas, se perciben desencajadas respecto de un supuesto encastre esperado. Cuando esto ocurre, las trayectorias de los estudiantes van perdiendo posibilidad de pensarse como condición y resultado del funcionamiento y dinámica institucional. A medida que se presentan dificultades, se piensan independientes de la organización y del colectivo escolar, como si se privatizaran bajo el dominio de los estudiantes.

Volviendo a la segunda línea de explicaciones que se presentan para dar cuenta de las vicisitudes propias de las trayectorias, los testimonios aluden a los docentes y su trabajo. En algunos casos, se refieren a la responsabilidad de los docentes como garantes de las trayectorias de los estudiantes y, por eso mismo, como responsables de cumplir con sus condiciones de trabajo. El tema de las inasistencias de los docentes tantas veces omitido aparece claramente señalado en estos testimonios.

"...un detalle no menor es hablar de asistencia, pero también la de nosotros los docentes... me da la sensación que justificamos nuestras inasistencias (extensas o no) pero no "perdonamos" las de los alumnos... pero este es otro tema." (Doc. Córdoba)

"La asistencia escolar de nuestros alumnos es bastante criticable... como la de muchos de sus docentes, que siempre ajustados a derecho, hacen uso de las licencias que el sistema contempla, (tal vez deba aclarar que soy delegado escolar y no tengo la representación legal por burocracia gremial) pero hacer abuso de las licencias por causas particulares (por ejemplo) deriva en malas decisiones de nuestros directivos, lo que influye a un mal clima institucional, que se ve reflejado en nuestros alumnos." (Doc. Córdoba)

También es importante advertir el tipo de mirada que se instala sobre los estudiantes y los efectos que la misma produce. Como se verá más adelante, se instala una suerte de encerrona (Ulloa, 1995), donde los protagonistas de la relación pedagógica parecen atrapados.

"...muchos docentes prejuzgan al alumno, eso genera sensación de frustración en él y por ende posteriormente de desgano y continúa en la misma situación sin esforzarse. Por otro lado, aquellos docentes más estrategias frente a un desafío (como es un alumno con problemas de conducta o un adolescente simplemente con algún tipo de conflicto, ya sea familiar o sea cual fuere) pueden provocar en el alumno ganas de ser, de aprender, de crecer, de estar, y ayudarlos a salir adelante. Indudablemente es necesario realizar un seguimiento más personalizado sobre nuestros alumnos." (Doc. Córdoba)

También se plantean relaciones entre la posición de los docentes y las decisiones respecto de la enseñanza, desde las modalidades de dar clases hasta las expectativas respecto de las potencialidades de los estudiantes.

“Sin duda que la asistencia a la escuela es un factor necesario e importante para el recorrido de los alumnos, aunque no creo que sea de alto impacto, más si se lo compara con otros aspectos ...como por ejemplo la forma de proponer las clases por parte de los docentes, el grado de involucramiento de los adultos con respecto a las particularidades de los alumnos, las obligaciones/restricciones/rigideces del sistema educativo, y lo que se entienda por "educar" (instrucción vs fortalecimiento de potencialidades, por ejemplo). Así, me parece que la presencialidad y asistencia -para que resulte significativa para los alumnos y tenga un alto impacto- tiene que contemplar más la calidad que la cantidad.” (Doc. Córdoba)

“El problema radica en que hay docentes que intentan utilizar las mismas estrategias de enseñanza con las que ellos aprendieron.” (Doc. Córdoba)

“Hay que ser un mago para poder a traerlo a la escuela y sus contenidos, pero entre todos y con grupos de docentes cooperativos y comprometidos se logra.” (Doc. Entre Ríos)

“Es un desafío también para los profesores, tener repitentes dentro del aula, ya que hay que motivarlos permanentemente para que no se "aburran" y darle temas diferentes. Hay que garantizar para esos alumnos otra oportunidad pedagógica.” (Doc. Buenos Aires)

“Pero lo que yo si creo que no se debe ceder es en la exigencia, en solicitarle a nuestros alumnos que den lo que tienen, que es mucho y en muchos casos se ofrecen demasiados atajos para llegar a la meta.” (Doc. Entre Ríos)

A partir del reconocimiento de algunas dificultades en el trabajo de los docentes es que lo supervisores definen su trabajo con los directores. En este sentido, se entiende que los directores deben trabajar con los docentes su relación con los estudiantes, las estrategias de enseñanza y los resultados que se alcanzan, realizando una tarea de seguimiento y asesoramiento.

“Acercar ideas y estrategias a los directivos para que trabajen la resistencia de los docentes a trabajar con estos estudiantes que atraviesan situaciones especiales, que ven interrumpidas sus trayectorias escolares. Ayudarles a ver otros formatos no tradicionales de enseñanza y evaluación...” (Sup. Entre Ríos)

“La asistencia, la repetición y el abandono escolar son factores condicionantes de alto impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes. Esto se debe a diversidad de causales. Entre aquellos que a mi criterio, resultan más relevantes, cabe destacar que la asistencia a clases, aun siendo periódica no garantiza buenas trayectorias educativas, dado que otros factores, como las buenas prácticas pedagógicas, la construcción de buenos escenarios de convivencia en la escuela y en el aula, la construcción del sentido de pertenencia, pueden resultar condicionantes para la continuidad de la asistencia regular, y de las decisiones que el joven en referencia a su compromiso con los procesos de aprendizaje. Por otro lado, la repitencia, puede resultar un condicionante, si no se supera la estigmatización o etiquetamiento. En este sentido, es fundamental, la inclusión del alumno repitente al grupo clase, desde la concepción de que se está conformando un

nuevo escenario con cada uno de los alumnos que integran este curso, atendiendo a la diversidad de experiencias, expectativas, culturas y saberes, desde la capitalización de los mismos, y no desde los "supuestos antecedentes". Y es aquí donde entra en juego, el rol fundamental del supervisor y del director, en la tarea de investigación de la práctica cotidiana, de manera que se detecten los puntos nodales para la intervención precisa y oportuna." (Sup. Buenos Aires)

A su vez, los directores también reflexionan sobre su tarea con los docentes

"...tenemos que trabajar fuertemente buscando una reflexión en cada uno de los docentes para que se respondan la pregunta ¿Qué hago en mis clases que sí vale la pena que mis alumnos vengan a aprender? Con todo lo que ello implica y en un búsqueda continua y compartida con colegas sobre cuestiones que dan resultado y otras que no..." (Dir. Córdoba)

Como se infiere de los análisis que hacen foco en los docentes, es posible derivar que en la mayoría de los casos se apela a la responsabilidad profesional de quien debe responder a determinadas condiciones propias de su trabajo, tales como respetar las regulaciones de su rol y definir su tarea respecto de los propósitos que la orientan.

Por último, al pensar la relación entre abandono, repitencia, inasistencias y trayectoria se hace alusión a las características de los estudiantes y desde allí se perfilan algunas explicaciones. Una de ellas circula alrededor de la idea de interés, tanto de los estudiantes como de las familias, prácticamente en un tipo de relación causal entre ellos. Es posible decir, como fue motivo de análisis en el apartado anterior, que por momentos, el estudiante se define desde el desinterés, el desgano y la falta de motivación para ir a la escuela.

"Hay chicos que abandonan para trabajar, otros porque deben cuidar a sus hermanos, etc. Y los hay que abandonan porque simplemente no quieren estudiar, no les interesa, no ven en el estudio un bien y no se valora a la educación y a la escuela en sí desde la casa." (Doc. Córdoba)

"Falta de interés, de ganas de aprender una casi total apatía con lo que cada docente les presenta. Seguramente la realidad en la que viven estos chicos no sea fácil, y muchos de ellos sólo concurren por obligación,(de otra manera sus papas dejan de cobrar los "planes", para recibir el desayuno y almuerzo ,etc.)." (Doc. Buenos Aires)

"Muchos de ellos van obligados por sus padres, que a su vez no demuestran interés acercándose al centro educativo para conocer la situación de sus hijos. (Doc. Córdoba)

Desde allí, la falta de interés alcanza al aprendizaje y a lo que ocurre en la escuela y en las aulas en una suerte de trama que, por momentos, no permite vislumbrar una salida.

"...notamos un gran desgano a la hora de realizar las actividades lo que influye, sobremanera, en las trayectorias de ellos. Intentamos actividades para que tengan ganas

realizarlas pero hay una cuestión generalizada en cuánto a no realizar más de lo que en las aulas se pide, si es que allí lo hacen.” (Doc. Entre Ríos)

“...se está dando un fenómeno que antes no ocurría, los alumnos faltan demasiado a la escuela y no precisamente por problemas de salud, sino porque se quedan dormidos o porque no tienen ganas de ir ese día. Esto hace que se atrasen y pierdan el hilo de lo que se desarrolla en el aula. Cuando retoman, por lo general, no completan lo realizado y depende mucho de lo que el docente haga para que mínimamente ese alumno pueda recuperar algo de lo visto.” (Doc. Córdoba)

Y en algunos casos, la idea de desinterés llega a la propia vida del joven, su trabajo y los proyectos a futuro; expresiones de las cuales se infiere la mirada de un adulto que sentencia y desconfía de las potencialidades y posibilidades de los jóvenes.

“... ingresan en circuitos delictivos para "solucionar" sus problemas económicos...” (Doc. Córdoba)

“...los alumnos no tienen interés alguno por salir adelante y seguir en la escuela...” (Doc. Córdoba)

“La falta de compromiso de los padres y de los propios alumnos de entender que lo mejor es educarse y progresar día a día a través de la escuela como persona y ciudadano.” (Dir. Entre Ríos)

También en esta caracterización de los estudiantes se hace referencia a sus condiciones de vida como un rasgo que incide directamente en sus trayectorias. Como viene ocurriendo en los análisis precedentes, esta incidencia se considera un obstáculo. Se entiende que el tiempo escolar propone un largo plazo que se contrapone a las necesidades de lo inmediato que enfrentan los jóvenes, como ir a trabajar para resolver dificultades económicas. Esta tensión pareciera que sólo se resuelve cuando un tiempo prima sobre el otro y, entonces, es el joven quien termina decidiendo sobre su escolaridad como si se tratara de una cuestión que le pertenece. Esta idea puede oponerse a una de las acepciones de la idea de trayectoria que la piensa como una cuestión institucional, que aúna responsabilidades, entre ellas, la del estudiante.

“...la educación es un proyecto a largo plazo mientras que el trabajo es a corto plazo y en contextos de exclusión resuelve lo inmediato, alimento, ropa, salidas. El embarazo adolescente es otra causa importante.” (Doc. Córdoba)

“Los alumnos ante reiterados fracasos, (repitencia, cambios de escuela, bajo desempeño) tienden a priorizar el trabajo donde obtienen resultados más inmediatos como un sueldo pero que no les permiten aspiraciones mayores a largo plazo. Otro factores de abandono escolar que veo en mi escuela son la sobreedad que los lleva a no querer estar en la escuela...” (Doc. Córdoba)

“Ven la educación como algo innecesario, y no terminan sus estudios. Tienen hijos desde muy temprana edad y deben trabajar. A su vez deben conformarse con un entorno laboral limitado, se vuelven esclavos del sistema y aceptar cualquier changa por no haberse formado.” (Doc. Entre Ríos)

“Algunos alumnos tienen que salir a trabajar para colaborar con sus padres, otros deben cuidar a sus hermanos, y la gran mayoría están tan desprovistos de adultos y son ellos los que deciden si ir o no a la escuela, otros deciden "no hacer nada", ni trabajar ni estudiar y otros, por supuesto, "se aburren". (Doc. Córdoba)

Es posible pensar que, por momentos, se convalida un circuito vicioso entre cómo se piensa al estudiante y cómo éste responde, de manera que se arma una situación en la cual el joven pareciera responder en espejo a esas ideas y concepciones. Por ejemplo, por momentos se habla de un estudiante desinteresado y se encuentra uno frustrado y desganado.

Sin embargo, hay otras voces. En algunos casos, se reconoce que las trayectorias no son lineales y que se interrumpen, aunque, por momentos, a la hora de dar explicaciones respecto de la relación entre repitencia y trayectoria, una vez más aparece el estudiante como el responsable de todo aquello que atenta respecto de que las cosas no ocurran como se espera.

Como se viene diciendo, las familias aparecen con un alto nivel de responsabilidad frente a las dificultades en las trayectorias de sus hijos: porque los mandan, porque no los acompañan, porque no asisten a la escuela. En este caso, nuevamente pareciera establecerse una relación sin salida. Si los padres no acompañan, si no sostienen su condición de adultos, el fracaso de sus hijos se presenta, por momentos, como un hecho.

“Veo mucha falta de interés en los chicos y poco control o apoyo desde la casa, desde la familia.” (Doc. Entre Ríos)

“Es determinante el acompañamiento de la familia al estudiante, quienes reciben el apoyo, seguimiento y ayuda familiar es un estudiante propenso a terminar sus estudios sin mayores inconvenientes. Hoy las estadísticas nos muestran que la repitencia y el apoyo de los padres están íntimamente ligados.” (Doc. Córdoba)

“... en la escuela donde me desempeño, la realidad es triste, porque se ve mucho esto del abandono de los alumnos, lo cual es consecuencia de la falta de acompañamiento de las familias, pues no orientan a sus hijos y en muchos casos crecen con ellos...” (Doc. Entre Ríos)

“Ya no es un estigma repetir y se ha naturalizado en muchos casos, que la trayectoria no sea de seis años sino de más. Las familias, desbordadas por otras cuestiones, suelen delegar en la escuela todo lo concerniente a los adolescentes y no acompañarlos como en los niveles precedentes.” (Dir. Córdoba)

“... los problemas en las trayectorias se deben a diversos factores, entre los que podemos tener en cuenta: falta de compromiso por parte de las familias valorando la educación como así también la imposibilidad manifiesta de poner límites a sus hijos.” (Sup. Entre Ríos)

De una manera u otra, se trata de una cuestión que genera preocupación, también enojo y a veces desazón para unos y otros, porque se presenta como un problema acuciante y presente en el día a día la escuela.

“Con respecto a la asistencia escolar (...), es una constante preocupación por parte de todo el cuerpo docente, ya que hay mucha inasistencia y muchos chicos que se van de la escuela y nunca piden el pase para otra escuela y esto genera preocupación ya que son adolescentes y ni se imaginan los que les deparará el futuro en el ámbito laboral...” (Doc. Córdoba)

Pero la preocupación no queda allí, ya que varios docentes reconocen la necesidad de realizar algunos cambios en los contenidos, la metodología, la evaluación y en las propias prácticas, de acuerdo con los estudiantes que hoy están en las escuelas.

“Los jóvenes y adolescentes necesitan -creo modestamente- junto con la adecuación de los contenidos otras modalidades de clases, no podemos tener a los alumnos 5 o 6 hs cola en silla (disculpen la expresión)... la nueva ley de educación propone diversificar los formatos áulicos... pero siguen siendo teoría, papel escrito en muchos institutos.... y por otra parte, me parece también que hay que buscar otra manera de evaluar en el secundario, resignificar el qué evaluar, cómo, para qué, con qué instrumentos, etc.” (Doc. Córdoba)

“...intentar convertir el aula en un espacio donde los jóvenes sean escuchados y valorados, trabajando con ellos, a su lado.” (Doc. Córdoba)

“...el mundo ha cambiado, nosotros hemos cambiado como docentes (o deberíamos hacerlo), los jóvenes actuales no son como éramos nosotros cuando teníamos la misma edad. Y menos mal que no es así!” (Doc. Córdoba)

Habiendo llegado hasta aquí y con la intención de seguir pensando, vale la pena plantear de qué manera se entiende que la idea de inclusión estuvo presente en este apartado. Desde pensar a los sujetos de la inclusión, a la escuela como organización más o menos inclusiva, al contexto. Y una vez más, volver a pensar en la responsabilidad política de cada uno de los distintos actores escolares, en el estamento que le corresponde y, simultáneamente, formando parte de un colectivo docente.

A partir de aquí, y retomando las palabras escuchadas, es posible inferir un posible movimiento de lo ineludible como hecho consumado a lo ineludible como desafío:

- **Lo ineludible como hecho consumado**

"Siempre, desde cualquier causa es triste ver el abandono. Siento mucha impotencia. Pero es verdad también, que esta problemática viene desde hace muchísimos años".
(Doc. Córdoba)

"Existen todavía escuelas excluyentes y no inclusivas como se desearía, donde aún cuesta internalizar los nuevos paradigmas..." (Sup. Entre Ríos)

"... la deserción escolar, la repitencia es un hecho ineludible que se está padeciendo - sobrellevando- en numerosos establecimientos. Así también el desgano y en ocasiones, las pocas ganas de participación o abulia de los alumnos..." (Dir. Córdoba)

- **Lo ineludible como desafío**

"... nuestro gran desafío como docentes no sólo es de "retenerlos", sino de demostrarles que vale la pena estar en la escuela, darles las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse en la vida luchando día a día para superarse y ser mejores personas." (Doc. Córdoba)

"El gran desafío hoy es mantener y aumentar la inclusión, lograr que muchos más lleguen, permanezcan y terminen la escuela..." (Dir. Entre Ríos)

"...como docentes de la educación debemos ser estrategias y amoldar nuestro rol a las necesidades de los chicos, acercarnos un poco más, escuchar un poco más, para que esto funcione mejor. Hablando nos podemos entender, acercando a los padres a la escuela, invitando a que participen en la educación de los chicos..." (Doc. Córdoba)

"Es nuestro compromiso agotar los medios para lograr que ellos logren completar la trayectoria..." (Doc. Córdoba)

"Los docentes de miradas más amplias van a lograr hacer ver a los otros la necesidad de cambio (...) El cambio es muy lento pero lo iremos logrando." (Dir. Entre Ríos)

"En este contexto considero que la inclusión y permanencia de los chicos en la escuela secundaria es fundamental, aunque a veces pensemos que estamos convirtiendo a la escuela en una guardería para adolescentes a los que no les interesa nada (prejuicio bastante común lamentablemente), si "elegimos" ser profesionales de la docencia tenemos que hacer el esfuerzo, recuperar la creatividad y sobre todo volver a creer que la educación secundaria es posible..." (Doc. Córdoba)

Conclusiones

"DE TODO, QUEDARON TRES COSAS"

*La certeza de que estaba siempre comenzando,
la certeza de que había que seguir
y la certeza de que sería interrumpido
antes de terminar.*

*Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente, de la búsqueda...un encuentro*

(Fernando Pessoa)¹⁶

Tal como se señaló insistentemente en la introducción, esta presentación no es más que otro relato, que camina a la par del relato conformado por las voces de los docentes, los directivos y los supervisores. Un relato situado, atravesado e implicado por la época, por determinadas perspectivas teóricas y por enfoques organizadores del tipo de análisis realizado.

Una lectura que atraviesa todo este texto, recuperando sintéticamente la línea interpretativa, podría resumirse en las siguientes conjeturas:

- La escuela secundaria como organización educativa tiene distintos niveles de inscripción en los contextos nacional, jurisdiccional, local, comunitario. Esa inscripción devela tensiones, en las que, por momentos, aparece cierta ajenidad y, por momentos, reconocimiento de esos contextos como parte del propio trabajo y, por supuesto, de la escuela como tal.
- Al hacer foco en la escuela, la estructura organizativa en tanto trama que sostiene justamente el despliegue de lo escolar, aparece con distinto grado de visibilidad. En algunos casos, se hace referencia a componentes desligados entre sí: los fines, el tiempo histórico y el presente institucional, las normas y regulaciones, los roles, los recursos y los valores. Es allí donde aparecen caracterizados los estudiantes desde diferentes posiciones, que van desde una visión centrada en el déficit, a una mirada que se concentra en la idea de posibilidad y desafío. En otros casos, estos componentes aparecen en un relato que los liga, que los pone en relación, dando cuenta de un tipo de estructura organizativa que sostiene, porta significados y tiene efectos; en síntesis, se visualiza la dimensión política de la institución educativa.

¹⁶ En *La invención de la incertidumbre*.

- A partir del reconocimiento de la escuela secundaria como organización, se ubica el trabajo docente y se lo caracteriza con diferentes rasgos, según las relaciones que se establecen entre el rol, la tarea, el modo de desempeño, los saberes del oficio, los rasgos personales de cara al objeto de trabajo.
- Este objeto de trabajo se asocia, en la mayoría de los casos, con las trayectorias educativas de los estudiantes que, a su vez, se definen de diferente modo: recorridos personales y privados, colectivos e institucionales, teóricos o ideales, reales y situados. Todo el tiempo en el marco de una escuela secundaria, organizada bajo los principios de obligatoriedad e inclusión y los significados, tensiones, cambios y revisiones que desde allí se derivan y, por lo tanto, atraviesan las prácticas de cada uno y del colectivo docente en su conjunto.

Como cierre, resulta pertinente recuperar el eco de los testimonios que portaron convicción y esperanza. ¿Qué dirían? Que no se trata de hacer las cosas solos, que los anima llevar adelante experiencias de trabajo con otros y que siempre una escuela secundaria democrática y para todos, es posible.

Apéndice 1

Disparadores¹⁷

DOCENTES	DIRECTIVOS	SUPERVISORES
<ul style="list-style-type: none"> • La asistencia, la repitencia y el abandono escolar son factores condicionantes de alto impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes. Esto se debe a... • Los temas, materias, espacios curriculares que más les interesan a los estudiantes son... porque... • Al analizar con colegas el diseño/la propuesta curricular consideramos que ha habido cambios con respecto a... porque... • En cuanto a los modos de evaluar los aprendizajes de los estudiantes considero que los más efectivos son ... • Cuando converso con mis colegas respecto de la escuela secundaria, consideramos que, para mejorarla aún más, deberíamos ... • La capacitación que me ha resultado más provechosa -en los últimos cinco años- ha sido la que... porque... 		
	<ul style="list-style-type: none"> • En las instancias de encuentro/acercamiento a las organizaciones locales, los temas que suelen aparecer con frecuencia son... Los desafíos que descubrimos juntos son... Solemos pensar diferente en materia de... • Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que utilizo con mayor frecuencia en la gestión de mis funciones son... porque... 	
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando me reúno con los colegas de mi escuela abordamos prioritariamente cuestiones que se refieren a... porque... También compartimos nuestras apreciaciones sobre los estudiantes de hoy. Creemos que... • Cuando reflexiono sobre la tarea docente en los tiempos que corren pienso que... porque... • Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que utilizo con mayor frecuencia en mi trabajo como docente son... porque... • La convivencia en el aula resulta... porque... • En las instancias de encuentro/acercamiento a las familias de mis estudiantes, los temas que suelen aparecer con frecuencia son... Los desafíos que descubrimos juntos son... Solemos pensar diferente en materia de... 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando me reúno con los directivos y supervisor de mi zona conversamos prioritariamente cuestiones tales como... También compartimos nuestras apreciaciones sobre los docentes de hoy. En general solemos acordar/pensar que... • La convivencia en la escuela resulta... porque... • Cuando reflexiono sobre la función directiva en estos tiempos tan desafiantes pienso que... Rescato... porque... 	<ul style="list-style-type: none"> • Al conversar con mis colegas, compartimos nuestras apreciaciones sobre los directivos de hoy. En general solemos acordar/pensar que... • La convivencia en las escuelas de mi zona y/o región resulta... porque... • Cuando me reúno con los directivos de mi zona abordamos prioritariamente cuestiones tales como... porque... • Cuando reflexiono sobre la tarea del supervisor en estos tiempos tan desafiantes pienso que... porque... • En las instancias de encuentro/acercamiento a las organizaciones locales, los temas que suelen aparecer con frecuencia son... Los desafíos que descubrimos juntos son... Solemos pensar diferente en materia de...

¹⁷ El equipo agradece la Lectura Crítica de Claudio Ovidio Barbero.

Bibliografía

- Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Hydra.
- Ardoino, J. (2005). Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. En *Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Colección Formación de Formadores. Serie Los Documentos, N° 13*.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuadernos de Pedagogía de Rosario, IV (9)*, 71-85.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution educative*. Paris: Gauthier-villars Bordas.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, S. (comp.) (2008). *De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Canciano, E. (2004). Discutiendo la noción de "déficit" en la educación del "otro" pobre". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación a la oportunidad*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios / Ensayos y experiencias (N°52).
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social*. Buenos Aires: Manantial.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio G. y Diker G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- Dejours, C. (1990). *Trabajo y Desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Humanitas.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- Dessors, D. y Guiho-Bailly, M. (1998). *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Lumen.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante- CEM.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fattone, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En *Educación: saberes alterados* (pp.15 -44). Buenos Aires: Del estante.
- Frigerio G. y Diker, G. (comps.) (2003). *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires: Novedades Educativas – fundación CEM, 2003. (Colección ensayos y experiencias, n° 48).
- Frigerio G. y Diker, G. (comps.) (2004). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Frigerio G. y Diker, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas: conceptos y reflexiones. En Butelman, I. (comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Grupo Doce (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.
- Jullien, H. (1999). *Tratado sobre la eficacia*. Madrid: Siruela.
- Hine, Ch. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona, España: VOC.
- Kantor, D. (2007). El lugar de lo joven en la escuela. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar a adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante.
- Korinfeld, D., Levy, D., y Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Lajonquiere, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de Psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lourau, R. (1975). *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lourau, R. (1979). *Análisis institucional y socioanálisis*. México: Nueva Imagen.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.

- Meirieu, P (2006, junio). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado el 20 de abril de 2015, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf
- Melich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Antrophos.
- Melich, J.C. (2003). Finitud y Contingencia. En Kory González, L. (comp.) *Hilos y Laberintos- Irrupciones pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mundo, D. (2003). *Crítica apasionada. Una lectura introductoria a la obra de Hanna Arendt*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Nicastro, S. (2005). La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. En Frigerio G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2015). *Trabajar en la escuela: el caso de directores y supervisores*. En prensa.
- Poggi, M., Frigerio, G. y Korinfeld, D. (comps.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona, España: Laertes.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona, España: Anagrama.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa*, N° 29, FLACSO Argentina.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
- Todorov, T. (2008). *La vida en común*. Buenos Aires: Taurus.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Vincent, G., Bernard, L. y Daniel, T.(1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En Vincent, G. (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Universitaires de Lyon Lyon, Presses. [Traducción: (2006). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*, a cargo de Leandro Stagno, Buenos Aires, mimeog.].

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

